A detailed architectural line drawing of the main entrance of the University of Paraná. The drawing shows a grand portico with a series of tall, fluted columns supporting a heavy entablature. The pediment above the columns is inscribed with the words 'UNIVERSIDADE DO PARANÁ'. To the right, a multi-story building with arched windows and decorative elements is visible. The foreground shows a set of wide steps leading up to the entrance.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DAYANE RAMOS DE CAMPOS

REFLEXOS DO CURRÍCULO DE LETRAMENTO LITERÁRIO DO
MUNICÍPIO DE PIRAQUARA-PR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E DE LEITORES

CURITIBA

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DAYANE RAMOS DE CAMPOS

REFLEXOS DO CURRÍCULO DE LETRAMENTO LITERÁRIO DO
MUNICÍPIO DE PIRAQUARA-PR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E DE LEITORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Elisa Maria Dalla-Bona

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Campos, Dayane Ramos de.

Reflexos do currículo de letramento literário do município de Piraquara-PR na formação de professores e de leitores / Dayane Ramos de Campos. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Elisa Maria Dalla-Bona

1. Letramento. 2. Currículos – Piraquara (PR). 3. Literatura – Estudo e ensino. 4. Professores – Formação. 5. Leitores. I. Dalla-Bona, Elisa Maria. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Tania de Barros Baggio CRB-9/760



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **DAYANE RAMOS DE CAMPOS** intitulada: **Reflexões do currículo de letramento literário do município de Piraquara-Pr na formação de professores e de leitores**, sob orientação da Profa. Dra. ELISA MARIA DALLA-BONA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 27 de Março de 2024.

Assinatura Eletrônica

19/04/2024 16:41:09.0

ELISA MARIA DALLA-BONA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

25/04/2024 10:11:28.0

RAFAEL GINANE BEZERRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

19/04/2024 16:35:55.0

DIANA MARIA LEITE LOPES SALDANHA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me proporcionado esta oportunidade de ingressar no Mestrado Acadêmico, concluir esta dissertação e por ter me sustentado até aqui, pois sem ele nada seria possível.

Dedico à minha família, que me apoiou e teve paciência comigo durante estes dois anos – período em que me privei de muitas coisas, inclusive da companhia deles.

Ao meu filho Arthur, que foi meu maior companheiro durante todo este tempo de pesquisa. Embora tenha pouca compreensão da dimensão deste trabalho, sempre colaborou com a sua maturidade – apesar de ter completado apenas 6 anos ao final desta pesquisa.

Agradeço às minhas amigas que me apoiaram e me incentivaram a ingressar no programa, acreditando no meu potencial: Amanda Garcia, Carine Barros e Luciane Penteado.

Destaco o apoio de todos os professores que tive a oportunidade de conhecer e com quem aprendi muito durante o Mestrado, em especial a minha orientadora, Elisa Maria Dalla-Bona, por toda a orientação prestada. Assim como as contribuições atentas e sensíveis realizadas pela banca avaliadora: Diana Maria Leite Lopes Saldanha e Rafael Ginane Bezerra.

Agradeço à toda a equipe da escola que me acolheu de braços abertos, contribuindo para que esta pesquisa se efetivasse. Também agradeço o apoio da SMED, responsável pela reformulação do currículo, da qual fiz parte.

Agradeço à Sofia, que me ajudou a finalizar esta dissertação, fazendo as possíveis correções e formatações, além de me acalmar nos momentos angustiantes no final desta pesquisa.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é investigar como as orientações presentes no Currículo de Letramento Literário de Piraquara-PR têm influenciado a prática dos professores em sala de aula em prol da formação de leitores literários. A metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa foi a abordagem qualitativa em educação do tipo etnográfica. O estudo foi realizado em uma escola municipal de Piraquara- PR, região metropolitana de Curitiba, no segundo semestre de 2022, ao longo de cinco meses, durante as aulas de Letramento Literário que ocorriam uma vez por semana na turma do 5º ano do ensino fundamental I. Os participantes foram 26 alunos, 3 professoras, 2 coordenadoras de Letramento Literário e a criadora do Projeto Linha de Leitura. A fundamentação teórica respalda-se nos paradigmas da literatura, com foco nas práticas do letramento literário (Cosson, 2006, 2020, 2022; Paulino; Cosson, 2009); nos conceitos de literatura (Candido, 2004; Lajolo, 1989; Zilberman, 2012; Cademartori, 2010; Coelho, 2008); nos aspectos da adequada e da inadequada escolarização da literatura (Soares, 2006); na importância da formação do professor para o trabalho com a literatura (Saldanha; Amarilha, 2018; Saldanha, 2022); na escrita literária na escola e a construção de uma postura de autor (Tauveron, 1999, 2014; Cerrillo, 2008); e nas teorias sobre currículo (Silva, 1999; Arroyo, 2007; Sacristán, 2013). Os dados foram coletados por meio da análise de documentos, das observações-participantes, dos registros em diário de campo durante as aulas de Letramento Literário, do empréstimo de livros na biblioteca da escola, como também pela gravação de entrevistas e registros fotográficos, além da implantação de uma sequência didática expandida que culminou na produção da escrita de um conto. Os dados indicam que o Currículo de Letramento Literário é um marco no município, e que as orientações presentes nele e nas formações continuadas têm contribuído para a melhoria das práticas dos professores no que diz respeito ao desenvolvimento das aulas de Letramento Literário e para a formação de leitores.

Palavras-chave: Letramento Literário, currículo, ensino de literatura, formação do professor, formação do leitor.

ABSTRACT

The objective of the research is to investigate how the guidelines present in the Literary Literacy Curriculum (original in Portuguese, *Currículo de Letramento Literário*) of Piraquara-PR have influenced the practice of teachers in the classroom in favor of training literary readers. The methodology adopted for the development of the research was the ethnographic qualitative approach. The study was carried out in a municipal school in Piraquara- PR, metropolitan region of Curitiba, and took place during the second semester of 2022, over five months, during Literary Literacy classes that took place once a week in a class of the 5th year of elementary school I. The participants were 26 students, 3 teachers, 2 Literary Literacy coordinators, and the creator of the *Linha de Leitura* Project. The theoretical foundation encompasses literature paradigms, focusing on literary literacy practices (Cosson, 2006, 2020, 2022; Paulino; Cosson, 2009); on the concepts of literature (Candido, 2004; Lajolo, 1989; Zilberman, 2012; Cademartori, 2010; Coelho, 2008); on the aspects of adequate and inadequate schooling of literature (Soares, 2006); on the importance of teacher training for working with literature (Saldanha; Amarilha, 2018; Saldanha 2022); on literary writing at school and the construction of an authorial posture (Tauveron, 1999, 2014; Cerrillo, 2008); and on theories about curriculum (Silva, 1999; Arroyo, 2007; Sacristán, 2013). Data were collected through document analysis, participant observations, field diary records during literary literacy classes, book borrowings from the school library, as well as recording interviews and photographic records. Furthermore, an expanded didactic sequence was implemented aiming to contribute to the formation of the literary reader, with impacts on the literary writing of the students who produced, at the end of the study, the writing of a short story. The data show that the Literary Literacy Curriculum is a landmark in the municipality and that the guidelines present in it and in continuing training have contributed to the improvement of teachers' practices concerning the development of literary literacy classes and the training of readers.

Keywords: Literary Literacy, curriculum, teaching literature, teacher training, reader training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Biblioteca da escola	31
Figura 2 - Sala de aula	32
Figura 3 - Quadra da escola.....	32
Figura 4 - Carrinho do projeto linha de leitura	35
Figura 5 - Final da história.....	123
Figura 6 - Chá das bruxas	124
Figura 7 - Dinâmica da criação oral de histórias	125
Figura 8 - Imagem do livro.....	132
Figura 9 - Caixa misteriosa e exposição de livros	133
Figura 10 - Comparação entre as histórias	134
Figura 11 - Quadro comparativo.....	135
Figura 12 - Roda dos livros	136
Figura 13 - Mala de livros	136
Figura 14 - Registro da história	137
Figura 15 - Registro da história	138
Figura 16 - Registro da história	138
Figura 17 - Apresentação do autor.....	140
Figura 18 - Registro da entrevista com o colega	142
Figura 19 - Registro da entrevista com o colega.....	142
Figura 20 - Registro da entrevista com o colega	142
Figura 21 - Leitura silenciosa	144
Figura 22 - Amadurecimento de ideias.....	145
Figura 23 - Amadurecimento de ideias.....	146
Figura 24 - Amadurecimento de ideias.....	146
Figura 25 - Transporte da casa de 139 anos	148
Figura 26 - Imigração Haitiana	149
Figura 27 - Puberdade	150
Figura 28 - Elementos de um conto	151
Figura 29 - Jogo do percurso	152
Figura 30 - Leitura da história Olavo Holofote	153
Figura 31 - Elementos de um conto	155

Figura 32 - Elementos de um conto (verso)	156
Figura 33 - Esquema de ideias.....	157
Figura 34 - Esquema de ideias (continuação)	158
Figura 35 - Esquema de ideias (continuação)	158
Figura 36 - Encontro com o autor	161
Figura 37 - Leitura das produções dos alunos	162
Figura 38 - Produção da escrita	163
Figura 39 - Reescrita	163
Figura 40 - Produção da reescrita	164
Figura 41 - Produção da reescrita (continuação)	165
Figura 42 - Final da reescrita.....	165
Figura 43 - Ilustração da história	166
Figura 44 - Fechamento da sequência	167
Quadro 1 – Organização das turmas	27
Quadro 2 – Disposição do espaço físico	28
Quadro 3 – Organização funcional.....	28
Quadro 4 – Artigos e teses (portais scielo e capes).....	43
Quadro 5 – Observação das práticas	118
Gráfico 1 - Demonstrativo do número de alunos que cursam Pedagogia em instituições federais.....	66
Gráfico 2 - Oferta da disciplina.....	68
Gráfico 3 - Oferta de vaga.....	68
Gráfico 4 - Número de alunos vaga/ano que cursam ou não literatura por regiões...	69

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 MÉTODO E INSTRUMENTOS DE PESQUISA	16
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA ETNOGRÁFICA	16
2.1.1 Instrumentos de pesquisa	19
2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS PARTICIPANTES	26
2.2.1 Descrição do campo de pesquisa	27
2.2.2 Descrição dos participantes	32
2.2.3 Projeto Linha de Leitura	35
2.3 REVISÃO SISTEMÁTICA.....	41
3. TRILHANDO CAMINHOS LITERÁRIOS: PARADIGMAS E ESTRATÉGIAS	46
3.1 CONCEPÇÃO DE LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO	46
3.2 DA INADEQUADA À ADEQUADA ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA.....	56
3.3 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O ENSINO DA LITERATURA.....	62
3.4 CAMINHOS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA.....	71
3.4.1 Integração de papéis para a promoção do letramento literário	77
3.4.2 Sequência expandida como proposta para o letramento literário na escola	84
4 CONSTRUÇÃO DA ESCRITA LITERÁRIA NA ESCOLA	87
4.1 ETAPAS PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA LITERÁRIA.....	87
5 DA TEORIA À PRÁTICA: PROPOSTA DIDÁTICA DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO	101
5.1 CURRÍCULO DE LETRAMENTO LITERÁRIO: DESAFIOS E IMPACTOS.....	101
5.1.1 Currículo de Letramento Literário: vivências e experiências	114
5.2 DESVENDANDO PRÁTICAS, CONSTRUINDO SENTIDOS.....	117
5.3 A EXPERIÊNCIA COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA EXPANDIDA.....	130
5.3.1 A experiência com a produção da escrita literária.....	153
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS	174
APÊNDICE 1 - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA DE INTERESSE PELO CAMPO DE PESQUISA	181
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS.	182

APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORAS.....	183
APÊNDICE 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO COORDENADORAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO	185
APÊNDICE 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS/RESPONSÁVEIS.....	187
APÊNDICE 6 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO CRIADORA DO PROJETO LINHA DE LEITURA	188
APÊNDICE 7 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE LETRAMENTO LITERÁRIO	190
APÊNDICE 8 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA BIBLIOTECÁRIA	192
APÊNDICE 9 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA REGENTE.....	193
APÊNDICE 10 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS	194
APÊNDICE 11 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A CRIADORA DO PROJETO LINHA DE LEITURA.....	195
APÊNDICE 12 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IDENTIDADE	196
APÊNDICE 13 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM COORDENADORA RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO.....	197
APÊNDICE 14 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A COORDENADORA DE LETRAMENTO LITERÁRIO	198
APÊNDICE 15 – QUADRO DE CONTEÚDOS CLT - 5º ANO.....	199

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta reflexões acerca do letramento literário e explora as práticas para o desenvolvimento de competências leitoras na escola. Por se tratar de uma experiência pessoal da pesquisadora-autora, a escrita será, majoritariamente, em primeira pessoa do singular.

Meu caminho profissional no universo educacional começou em 2011, mas foi em fevereiro de 2017 que ingressei como professora do ensino fundamental I em Piraquara-PR, região metropolitana de Curitiba, por meio de um concurso público. Durante os estudos preparatórios para o concurso, chamou a atenção uma área do conhecimento intrigante denominada Letramento Literário, que, naquele município, possuía um currículo específico. Essa descoberta me despertou o interesse, pois sempre acreditei na importância da valorização da literatura nas escolas.

Assumindo o cargo, minha jornada no município começou como professora de Ciências para as turmas do 1º ao 5º ano. No ano seguinte, assumi como professora regente de uma turma de 3º ano e, em 2019, passei a professora de área, lecionando as disciplinas de Letramento Literário, Arte, Educação Física e Ciências para as turmas do 2º e 5º anos, o que impulsionou a realização desta pesquisa.

Acerca do mencionado letramento literário, em 2012, a Secretaria Municipal de Educação de Piraquara (SMED) desenvolveu o Currículo de Letramento Literário em resposta às iniciativas do Ministério da Educação (MEC) para incentivar a leitura, pois, no Brasil, ainda existia e persistia uma dívida social em relação ao acesso à leitura. O documento foi escrito pela então coordenadora de Língua Portuguesa da SMED em colaboração com um grupo de professores municipais e a assessoria de um consultor externo (Piraquara, 2012).

Visando romper com esta dívida social em relação ao acesso à leitura, entendeu-se que a criação de um currículo que contemplasse as especificidades da formação do leitor literário representaria um norte a direcionar as políticas no município de Piraquara.

A coordenadora responsável pela elaboração do currículo, em entrevista concedida à pesquisadora no dia 02 de maio de 2022, afirmou que a criação desse documento veio ao encontro da necessidade do município de aumentar a hora-atividade dos professores de 4 horas-aula para 6 horas-aula, incluindo aulas de

Letramento Literário e Ciências, momentos destinados aos estudos, reflexões e planejamento de atividades para os alunos.

Ainda em entrevista, a coordenadora responsável pela elaboração do currículo afirmou que para a sua implantação foram necessários alguns ajustes, como modificar a grade horária das disciplinas e implantar, uma vez por semana, a aula de Letramento Literário. Cada turma passou a ter dois professores: um para as aulas de Letramento Literário, Artes, Educação física e Ciências, e outro para as aulas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. Os períodos de hora-atividade e permanência são alternados entre esses dois professores.

Além da contratação de mais professores para atender a esta demanda, houve a necessidade de formação destes profissionais. Assim, no início de 2013, foi destinada uma semana para estudos intensos do currículo, com o intuito de preparar os professores com metodologias viáveis para o trabalho com letramento literário.

Outra mudança foi na organização das bibliotecas escolares e os profissionais que ficariam responsáveis por este espaço, assim como foi pensado nos livros que fariam parte deste acervo, sendo a maior parte oriunda de programas do Governo Federal, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o mais atual Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) (Piraquara, 2012).

O Currículo de Letramento Literário contém 148 páginas, distribuídas em 11 capítulos, além dos quadros com sugestões de livros e práticas para as aulas de Letramento Literário, de forma a subsidiar os professores com sugestões para que desenvolvam a leitura literária em sala de aula. O documento deixa claro que tal prática é fundamental para formar sujeitos críticos e transformadores da realidade. Para isso, indica que o trabalho em sala seja realizado de maneira coletiva, com discussões e apontamentos sobre as histórias lidas ou contadas, assim “[...] defende que a leitura literária não aconteça isolada na sala de aula e que esteja articulada com práticas de apreciação estética e lúdica [...]” (Piraquara, 2012, p. 43).

Vale mencionar que, através da minha experiência como professora da rede municipal de Piraquara, constatei que a articulação da leitura literária com práticas de apreciação estética e lúdica proporciona uma experiência enriquecedora para os alunos, pois possibilita atribuir significado para o que leem e conectar as histórias às suas realidades. É marcante ver o entusiasmo dos alunos pelas histórias, o quanto gostam de participar destes momentos de contação e leitura de histórias, relatando seus pontos de vista e suas compreensões. Porém, percebi que minhas práticas não

eram suficientes para formar leitores literários, precisava de melhor qualificação profissional. Esta oportunidade se concretizou com meu ingresso no mestrado, em março de 2022, e o desenvolvimento desta pesquisa que me proporcionou vivenciar cada etapa desta pesquisa.

Me afastei por dois anos da prática profissional como professora para me dedicar a esta pesquisa, como pesquisadora. Isso me permitiu experimentar a vivência do outro, ou seja, de uma determinada turma de 5º ano, com a prática da leitura literária. No dia a dia, muitas vezes, não conseguimos parar e experimentar o que acontece à nossa volta. A experiência exige esta pausa, para sentir e ser tocado, como afirma Larrosa (2022, p. 24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Esta pesquisa também me possibilitou participar da reformulação deste currículo, que aconteceu depois de uma década da implantação deste documento – coincidentemente, no mesmo ano em que me afastei da prática enquanto professora e assumi a posição de pesquisadora, isto é, em meados de 2022, quando iniciaram-se os trabalhos de reformulação desse documento, com continuidade em 2023.

A equipe articuladora da reformulação, da qual fiz parte enquanto pesquisadora, se debruçou na leitura, discussão e produção escrita, embasadas em teorias referentes à prática do letramento literário em sala de aula. Ao reformular o currículo, o objetivo era deixar o documento mais didático para o manuseio do professor, além da inserção de teorias que suprissem as possíveis carências nesta área de ensino. As articuladoras para a reformulação foram a superintendente da SMED e a coordenadora de Letramento Literário, que puderam contar com o apoio das coordenadoras de Língua Portuguesa e de História, além da participação de alguns professores e coordenadores de algumas escolas que aceitaram prontamente o convite para fazer parte desse grupo.

Assim, esta pesquisa se inspira nessa experiência como professora de Letramento Literário e na inquietação de investigar os reflexos do Currículo de

Letramento Literário do município de Piraquara na formação de leitores. Partimos do pressuposto que, mesmo após dez anos de investimento material, intelectual e financeiro para a implantação de um currículo próprio para o trabalho sistemático com a literatura, as práticas precisam ser melhor sistematizadas.

Desta maneira, o problema a ser investigado é: o Currículo de Letramento Literário bem como as formações continuadas têm contribuído para as práticas dos professores no desenvolvimento das competências literárias dos alunos?

Logo, o objetivo geral é vivenciar e investigar como as orientações presentes no Currículo de Letramento Literário de Piraquara têm influenciado a prática dos professores em sala de aula, em prol da formação de leitores literários. Os objetivos específicos são:

a) expor a experiência da pesquisadora ao vivenciar as práticas de letramento literário no município de Piraquara, discutindo os impactos da concepção do letramento literário evidenciada nesse currículo.

b) compreender se os cursos de formação continuada têm preparado os professores para o uso de diferentes estratégias visando a formação de leitores literários;

c) desvelar através das vivências em campo de pesquisa as práticas metodológicas em uma turma de 5º ano e problematizar se elas têm contribuído para a formação do leitor literário;

d) apresentar os efeitos experimentados através da implementação de uma sequência didática expandida envolvendo a leitura e a escrita literária em uma turma de 5º ano.

Para apresentar a pesquisa, dividimos a dissertação em cinco capítulos. Na introdução, são apresentados os objetivos, motivações, contextualização da pesquisa, bem como seus participantes e local de aplicação.

No capítulo 2, apresentamos as definições de abordagem etnográfica em educação, com a descrição dos instrumentos de pesquisa adotados para a coleta de dados (observação participante, entrevista e análise documental), caracterização do campo e dos participantes da pesquisa, além da revisão sistemática de literatura realizada nas bases de dados da Capes e Scielo, o que nos levou a comprovar o ineditismo desta pesquisa.

No capítulo 3, exploramos os paradigmas e estratégias da literatura, e abordamos a concepção de literatura e letramento literário. Descrevemos a transição

de uma escolarização da literatura inadequada para uma adequada, além de apresentar caminhos para o letramento literário na escola, evidenciando a necessidade de formação do professor. Ainda, a proposta de uma sequência didática expandida é discutida como uma estratégia para o letramento literário.

No capítulo 4, a ênfase é na produção da escrita literária, portanto, serão apresentadas as etapas para a construção da escrita literária para efetivar a postura de aluno-autor. Discute-se, então, o papel da escola no que diz respeito ao incentivo da apreciação da literatura e da linguagem, além de promover a fruição e a experiência estética.

No capítulo 5, a pesquisa parte da teoria à prática. Apresentamos os principais achados durante a pesquisa de campo, coletados através da análise dos documentos, das observações das aulas, das entrevistas, do empréstimo de livros na biblioteca, do seminário de linguagens estéticas e da experiência com a sequência didática expandida. Por fim, é feita a triangulação dos dados com as teorias que recobrem estas práticas apresentadas no início da dissertação.

Por fim, são apresentadas algumas considerações, onde é possível retomar questões fundamentais para a composição dessa dissertação.

2 MÉTODO E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a abordagem qualitativa do tipo etnográfica em educação, com a descrição dos instrumentos de pesquisa adotados para a coleta de dados: observação participante, entrevista e análise documental. Na sequência, retratamos a escola campo de pesquisa e os participantes, através das vivências experimentadas pela pesquisadora-autora.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA ETNOGRÁFICA

Buscando definir a melhor abordagem para esta pesquisa, foram consideradas as motivações que levaram a estar na escola para analisar os reflexos do Currículo de Letramento Literário na formação de leitores, vivenciando na prática as aulas de Letramento Literário em uma turma do 5º ano.

Assim, a abordagem metodológica escolhida foi a qualitativa, pois promove maior interação entre o pesquisador e os pesquisados. Também, permite que o pesquisador faça perguntas e investigue comportamentos, ao mesmo tempo em que pode ajustar seus métodos para melhor compreender os fenômenos. Portanto, “o pesquisador exerce um papel subjetivo (participante) e objetivo (observador) para tentar compreender e explicar o comportamento humano [...]” (Fazenda; Tavares; Godoy, 2015, p. 74).

Para justificar esta pesquisa acerca dos reflexos do Currículo de Letramento Literário de Piraquara-PR na formação de leitores, foram definidas algumas questões norteadoras: 1) Quais as orientações presentes no Currículo de Letramento Literário do município de Piraquara-PR para o trabalho com a literatura?; 2) Os cursos de formação continuada têm preparado os professores para o uso de diferentes estratégias visando a formação de leitores literários?; 3) Os livros da biblioteca escolar são suficientes e de boa qualidade para um bom trabalho com a formação do leitor literário?; 4) As estratégias metodológicas utilizadas pela professora têm contribuído para a formação do leitor literário?; 5) São realizadas práticas de escrita literária nas aulas?

Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (2018), em suas pesquisas, apresentam o conceito de pesquisa qualitativa a partir de cinco características fundamentais a esse tipo de estudo, detalhadas a seguir.

Primeira, a pesquisa qualitativa frui no seu ambiente natural, extraindo dados direto da fonte, neste caso uma escola municipal em Piraquara- PR – município em que já atuava como professora. Assim, o interesse em desenvolver esta pesquisa parte das vivências da pesquisadora-autora.

Segunda, os dados coletados são principalmente descritivos, devendo ser consideradas todas as informações possíveis. Nesta pesquisa, as informações foram obtidas com as observações em campo, a produção de anotações em diários de campo, a gravação das aulas em áudio, as transcrições dos áudios de entrevistas, as atividades produzidas pelos alunos, bem como pela análise dos documentos oficiais: Currículo de Letramento Literário do município e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola campo de pesquisa.

A terceira foca na preocupação do pesquisador centrada no processo, não no produto, ou seja, estabelece que o pesquisador esteja atento não só em desvelar o problema de pesquisa, mas também em compreender como ele ocorre e quais consequências apresenta. Desta forma, o olhar estava voltado às práticas de literatura em sala de aula, buscando coletar o máximo de dados possíveis, e descrevendo-os para poder interpretá-los.

A quarta é relativa à importância de o pesquisador estar atento aos significados que os participantes da pesquisa atribuem às coisas, buscando compreender suas perspectivas sobre as questões abordadas. Para extrair a essência dos participantes sobre a literatura e as práticas desenvolvidas nas aulas de Letramento Literário, o foco em todos os acontecimentos, gestos e expressões dos participantes foi mantido, possibilitando, assim, melhor compreender o processo de interação em campo, detalhadamente descrito nesta dissertação.

Por fim, a quinta está ligada ao processo de indução que os pesquisadores costumam usar para analisar os dados. Essa característica envolve a sensibilidade do pesquisador nas observações e nas interações. Nesta pesquisa, a maneira como o professor medeia os processos de leitura e a maneira concebida pelos alunos foram questões importantes a serem observadas, registradas e analisadas em um processo de triangulação dos dados coletados.

Portanto, para buscar respostas a estas questões de abordagem qualitativa, utilizamos a etnografia escolar para compreender as práticas e descrever os dados obtidos.

De acordo com André (1999), a etnografia é um tipo de pesquisa criada pelos antropólogos para investigar a cultura e a sociedade, sendo caracterizada em dois sentidos: o primeiro está relacionado ao conjunto de técnicas usadas para a coleta de dados; o segundo é o relato escrito, resultado das técnicas.

André (1999, p. 28) define algumas características do trabalho do tipo etnográfico em educação, por exemplo quando o pesquisador “[...] faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos”. Esta pesquisa contempla todas estas técnicas de coleta de dados.

A etnografia escolar também pressupõe uma longa permanência do pesquisador em campo. Todavia, esse período depende de sua disponibilidade, bem como da aceitação do grupo e das necessidades de sua pesquisa. Neste caso, houve a permanência na escola durante um semestre letivo, totalizando cinco meses de trabalho em campo: dois meses para observações e entrevistas; três meses para implantação de uma sequência didática expandida (Cosson, 2006); e finalizando com a produção da escrita dos alunos (Tauveron, 2014). Tais vivências serão explicitadas ao longo dessa dissertação.

Assim, a metodologia utilizada nesta pesquisa visa destacar a importância de considerar a experiência, a subjetividade e a singularidade na construção do conhecimento, utilizando como referência Larrosa (2022), que aborda a educação sob a perspectiva do par experiência/sentido. O autor destaca a importância das palavras na construção do pensamento e atribuição de significado à existência, indo além da terminologia educacional, e explora a experiência como aquilo que nos acontece, enfatizando a escassez na sociedade contemporânea de vivências autênticas devido à abundância de informação, falta de tempo e excesso de trabalho. Com isso, destaca a necessidade de interrupção e reflexão para que se permitam experiências significativas. Esta necessidade de interrupção foi vivenciada pela pesquisadora-autora, quando sentiu a necessidade de aprimoramento de sua prática, arriscando-se a viver a experiência desta pesquisa.

O autor discute o sujeito da experiência como alguém caracterizado por receptividade, passividade e abertura. Ele explora a origem etimológica da palavra "experiência" e sua associação com travessia, perigo e existência. Destaca o sujeito da experiência como alguém alcançado, tombado e derrubado, sendo transformado pelos acontecimentos. A palavra "paixão" é introduzida, referindo-se ao sujeito

passional como aquele que sofre, aceita e é transformado pelas experiências, evidenciando a relação entre liberdade e escravidão. Estas sensações de ser tombado, derrubado e transformado foram vividas constantemente pela pesquisadora-autora no confronto entre a teoria, a prática e a experiência.

Larrosa (2022) também explora o saber da experiência, diferenciando-o do conhecimento científico moderno. Ele destaca que o conhecimento atual, associado à ciência e tecnologia, é neutro, objetivo e externo ao indivíduo, enquanto o saber da experiência é finito, subjetivo e vinculado à existência singular. O autor enfatiza que a experiência é crucial para a apropriação da própria vida e existência autêntica.

A crítica à ciência moderna revela uma separação entre conhecimento e existência humana, resultando em uma inflação de conhecimentos objetivos, mas uma pobreza de formas de conhecimento que impactam a vida humana. A distinção entre experiência e experimento destaca a singularidade da primeira em contraste com a homogeneidade e previsibilidade do último. A experiência é apresentada como uma abertura para o desconhecido, enquanto o experimento é guiado por objetivos predefinidos.

As vivências oportunizadas à pesquisadora durante estes estudos foram fruto de sua experiência como professora e como pesquisadora, na rede municipal de Piraquara. Este processo não ocorreu como um mero experimento guiado por objetivos já definidos, mas como uma experiência que permitiu a constante reconstrução do já conhecido.

Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, fez-se necessária a imersão no ambiente escolar, não restringindo-se à construção de um mero retrato daquele cotidiano, mas havendo o envolvimento num processo de reconstrução daquela prática (André, 1999). Coube à pesquisadora codificar e decodificar os acontecimentos vivenciados na prática escolar usando seus sentidos, aliados aos instrumentos de pesquisa e a teorização que os envolve.

2.1.1 Instrumentos de pesquisa

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram: observação participante; registro em diário de campo; gravação e transcrição de entrevistas; e análise documental.

De acordo com Lüdke e André (2018), para um bom exercício de observação, é necessário delimitar o objeto de estudo, para definir o que e como observar. Ou seja, é importante delimitar o tema de pesquisa, a problemática em torno dele, traçando assim os objetivos para se chegar ao resultado através da observação. Antes de começar a pesquisa na escola, todas estas questões já haviam sido delimitadas – foi definido o foco na prática de letramento literário de uma professora em uma turma de 5º ano, bem como na recepção dos alunos em relação à leitura literária e à escrita literária.

Outro ponto fundamental é se o pesquisador revelará o propósito de sua imersão na situação estudada – “O ‘observador como participante’ é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início” (Lüdke; André, 2018, p. 34). Com base nessa perspectiva, já foi revelado ao grupo, no final do primeiro dia de observação, o propósito da imersão na escola.

De acordo com Lüdke e André (2018), o pesquisador também precisa ter muito cuidado com o que espera encontrar e o que vai descobrindo em campo, ou seja, é preciso confrontar as ideias ao longo da pesquisa, para não correr o risco de apenas querer confirmar hipóteses já constituídas. Assim, foi sendo registrado tudo o que era considerado importante, além de ter as aulas gravadas em áudio, para depois transcrever todo o material para analisá-lo, confrontando as ideias já preconcebidas.

Sobre os registros das observações, as autoras supracitadas indicam que sejam realizados o mais breve possível, para que não se percam detalhes importantes. Neste caso em que a pesquisadora atuou como participante, os registros aconteceram da seguinte maneira: no período de observação das práticas da professora, os registros foram realizados durante a aula; no período de implantação da sequência didática expandida, mais dificuldades em realizar os registros foram encontradas, visto que estava interagindo com a turma. Então, deixava o celular sempre com o gravador de voz ligado para captar as falas dos alunos, registrando assuntos mais pontuais, como as expressões e o grau de interesse pelas atividades.

O modelo adotado para o registro das observações foi o sugerido por Dalla-Bona (2012), o qual contém a indicação para registro de informações como data, número de alunos e descrição do planejamento, bem como da interação da professora com os alunos, e comentários do pesquisador sobre situações consideradas pertinentes.

Além das observações e registros em diário de campo, utilizou-se a técnica de entrevistas. Para garantir êxito nesta coleta de dados, foi necessário estabelecer certa interação e um clima de confiança com os entrevistados, sendo eles: a professora de Letramento Literário da turma; a professora bibliotecária; os alunos da turma do 5º ano; a professora regente; a coordenadora do Projeto Linha de Leitura; a coordenadora de Letramento Literário responsável pela implantação do Currículo no município; e a atual coordenadora.

De acordo com Lüdke e André (2018, p. 40), “quando o entrevistador tem que seguir muito de perto um roteiro de perguntas [...] é a chamada entrevista padronizada ou estruturada [...]”. Esta entrevista é mais utilizada quando se pretende alcançar resultados mais uniformes em tratamentos estatísticos. Além dela, “entre esses dois tipos de extremos se situa a entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente [...]” (Lüdke; André, 2018, p. 40).

Em conformidade, optou-se por este esquema mais livre para as entrevistas, não excluindo um roteiro de perguntas, mas sem a obrigatoriedade de segui-las em uma sequência, ou cortar a fala do entrevistado por uma determinada rigidez. As entrevistas foram todas gravadas para depois serem transcritas. Foi utilizado o diário de campo para questões mais ligadas às reações e às expressões dos participantes, mas foi mantido o foco e atenção na fala e na interação dos entrevistados.

Bogdan e Biklen (1994, p. 135) definem que “quando o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiadamente rígida, quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo”.

Assim, para colher dados qualitativos, Lüdke e André (2018, p. 40) confirmam que “[...] a entrevista ganha vida ao se iniciar diálogo entre o entrevistador e o entrevistado”. Uma entrevista pautada no diálogo permite tomar esclarecimentos que muitas vezes não estão evidentes em documentos ou nas observações do dia a dia, chegando à compreensão mais profunda das questões desejadas.

Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (2018) ressaltam a importância de uma entrevista flexível e respeitosa com os entrevistados. Nessa perspectiva, buscou-se deixar os entrevistados o mais à vontade possível, com respeito e atenção aos detalhes de suas respostas, tendo o objetivo de colher relatos, possibilitando atribuir significados ainda mais sensíveis à pesquisa.

Outra exigência importante é a questão da ética para a validação dos estudos: “para conseguir certo tipo de dado, o pesquisador muitas vezes tem que assegurar aos sujeitos o anonimato. Se essa promessa é feita, ela obviamente tem que ser cumprida” (Lüdke; André, 2018, p. 59). Nesta pesquisa, foi combinado com os participantes manter o anonimato, usando apenas as iniciais do nome e sobrenome, preservando suas identidades, assim, permitindo que ficassem mais confortáveis durante a pesquisa – com exceção da criadora do Projeto Linha de Leitura, que não participou da pesquisa em campo, mas nos concedeu uma entrevista, então, optamos por evidenciar seu nome, zelando pela sua autoria.

Sobre as autorizações, a diretora da escola assinou a declaração de ciência de interesse pelo campo de pesquisa (Apêndice 1), bem como o termo de concordância dos serviços envolvidos (Apêndice 2). Todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE): professora de Letramento Literário, professora bibliotecária e professora regente (Apêndice 3); coordenadora responsável pela implantação do currículo e a atual coordenadora de Letramento Literário (Apêndice 4); pais ou responsáveis pelos alunos – dos 31 alunos, 26 pais assinaram o termo, 2 alunos responderam que não queriam participar e 3 alegaram ter perdido o termo, que foi repostado, porém não nos foi devolvido (Apêndice 5); e a criadora do Projeto Linha de Leitura (Apêndice 6).

Portanto, o entrevistador precisa conhecer bem a finalidade de sua pesquisa e ter a habilidade de fazer perguntas pertinentes, com boa comunicação verbal e visual, para compreender e interpretar também os gestos e expressões, deixando o entrevistado livre para falar. Lüdke e André (2018, p. 43) complementam que “é preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e ‘dados sobre o informante’”. Conhecer a finalidade da pesquisa ajudou a montar um roteiro de perguntas que enriqueceram os dados coletados durante o processo, além desse roteiro dar amparo para uma melhor comunicação verbal e não ser esquecido nenhum item importante. A interpretação dos gestos foi relevante para extrair os sentimentos e expressões dos entrevistados, percebendo aqueles que estavam mais tranquilos para responder com sinceridade e os que estavam mais retraídos.

Além disso, para que o entrevistado se sinta ainda mais à vontade durante a entrevista, Lüdke e André (2018, p. 41) estabelecem algumas exigências de cuidados e respeito pelo entrevistado: “Esse respeito envolve desde um local e horário marcado

e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso”. Quanto à organização dos entrevistados, algumas entrevistas aconteceram na escola, como as da professora de Letramento Literário, da professora bibliotecária, da professora regente, e dos alunos. Com as professoras, foram agendadas datas de acordo com o horário de permanência de cada uma, portanto quando estavam fora da sala de aula. Com os alunos, aconteceram ao final das aulas de Letramento Literário.

A entrevista com a professora de Letramento Literário ocorreu no dia 28 de setembro de 2022, na sala da diretora, e teve duração de aproximadamente 25 minutos. A entrevistada foi muito solícita ao responder os questionamentos (Apêndice 7). O propósito desta entrevista era identificar a formação da professora, seu conhecimento acerca do Currículo de Letramento Literário, a organização e planejamento para as aulas de Letramento Literário. Após a entrevista, foi explicado para a professora como funcionaria a implementação da sequência didática expandida, segundo as premissas do letramento literário sugeridas por Cosson (2006).

Com a professora bibliotecária, a entrevista ocorreu no dia 30 de setembro de 2022, durou aproximadamente 25 minutos, seguiu um roteiro de perguntas (Apêndice 8) e foi realizada na biblioteca da escola. Foi solicitado que ela relatasse mais especificamente a sua experiência na biblioteca da escola. No início, a entrevistada demonstrou certa insegurança, mas aos poucos a entrevista foi fluindo. O propósito era compreender as práticas realizadas na biblioteca da escola: como ocorrem os empréstimos de livros, como o espaço é utilizado pelos alunos, sobre as formações para professores bibliotecários, se existe algum projeto de literatura ou de contação de história, bem como sobre o acervo da biblioteca.

A entrevista com a professora regente do 5º ano ocorreu no dia 11 de novembro de 2022, durou aproximadamente 20 minutos, e seguiu um roteiro semiestruturado (Apêndice 9). Por falta de um ambiente livre e sem ruídos, a entrevista teve início na sala dos professores, sendo concluída na sala do 5º ano, que estava livre no momento. O propósito da entrevista foi desvelar como ocorria o projeto do carrinho de leitura na sala de aula, bem como se o projeto vinha contribuindo para a formação do leitor literário.

As entrevistas com os 26 alunos que tinham autorização (Apêndice 10) ocorreram após as aulas de Letramento Literário, sendo divididas em quatro dias para

que fosse possível entrevistar todos os alunos autorizados. Eles foram distribuídos em trios, exceto dois alunos que fizeram individualmente, pois um deles havia faltado nos demais dias e o outro por ser um aluno surdo, então a entrevista ocorreu com o apoio da intérprete de libras. As entrevistas duraram em média 20 minutos com cada trio. Em alguns dias, a entrevista ocorreu na biblioteca da escola e, em outros, em uma sala de aula que estava desocupada, de acordo com a disponibilidade da escola. Alguns alunos apresentaram-se bem descontraídos, davam exemplos, contavam sobre histórias que já haviam lido ou escrito, outros demonstraram-se mais retraídos, necessitando de maior estímulo para falar.

A entrevista com a criadora do Projeto Linha de Leitura (a ser descrito mais adiante) ocorreu no dia 02 de setembro de 2022, com duração de 30 minutos aproximadamente (Apêndice 11) (Apêndice 12). Aproveitando que neste dia ela estaria na SMED de Piraquara, a superintendente da Educação gentilmente disponibilizou uma sala para a entrevista. A intenção era verificar se o projeto visava, de alguma maneira, a formação do leitor literário. A entrevistada foi muito solícita ao responder todas as perguntas, explicou desde a implantação do projeto aos resultados obtidos até aquele momento da entrevista, respondendo com muita franqueza e boa vontade.

A entrevista com a ex-coordenadora de Letramento Literário, já aposentada, que foi responsável pela implantação do Currículo no município (Apêndice 13), ocorreu por escolha dela e durou 1 hora e 30 minutos. O objetivo foi coletar dados que contribuíssem para a análise do currículo.

Por fim, a entrevista (Apêndice 14) com a atual coordenadora de Letramento Literário ocorreu no prédio da SMED, no dia 24 de maio de 2023. O objetivo foi compreender a atual visão sobre o currículo, bem como sobre a reformulação deste currículo, formação de professores, entre outros.

Além das entrevistas, foi realizada também a análise documental, “[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos[...]” (Lüdke; André, 2018, p. 45). Foram analisados os seguintes documentos: o Currículo de Letramento Literário do município de Piraquara, o PPP da escola onde ocorreu a pesquisa de campo, e as atividades produzidas pelos alunos durante as aulas de Letramento Literário.

Sobre os documentos oficiais, afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 181) que “os documentos internos podem revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais”. Assim, em relação ao Currículo de Letramento Literário, buscou-se compreender qual era a concepção de literatura evidenciada no currículo, bem como a sua organização estrutural para as aulas. Com o PPP (2020), buscou-se evidenciar as características e objetivos da instituição.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), os registros dos alunos também podem ser considerados fonte de dados. A descrição de como pensaram e compreenderam cada atividade de literatura conduziu a análise da sua compreensão leitora, bem como seu foco de interesse e recepção da literatura. Nesse contexto, algumas atividades dos alunos foram selecionadas, servindo como fonte de dados para a pesquisa.

Além desses documentos, as situações mais relevantes foram registradas fotograficamente. Em relação às fotografias, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que elas permitem lembrar e estudar detalhes que poderiam ser ignorados ou esquecidos após o afastamento do campo. Nesta pesquisa, as fotografias servem para ilustrar alguns ambientes da escola, algumas atividades realizadas e também para apresentar as produções dos alunos – “Na procura dos investigadores educacionais pela compreensão, as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas [...]” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 191).

Sobre a análise dos materiais coletados, Lüdke e André (2018, p. 53) afirmam:

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Ainda de acordo com as autoras, durante a coleta de dados, o pesquisador já realiza o trabalho de análise daquilo que está observando, porém, após esta coleta, inicia-se o trabalho mais formal de análise. Esse trabalho direciona o olhar do pesquisador para questões que necessitam ser mais investigadas, evidenciadas, e outras que podem ser excluídas, chegando, então, ao trabalho de triangulação das informações obtidas.

Segundo André (1999), a triangulação das informações é uma parte metodológica bem decisiva na pesquisa, pois através deste cruzamento dos dados

obtidos, o pesquisador busca detectar temas para formular categorias em que se apoiaram as perspectivas teóricas da pesquisa, em um processo de reconstrução de significados.

Para a análise dos dados coletados, decidimos iniciar o trabalho transcrevendo as entrevistas com uso do transcritor *Transkriptor*. Depois, estas transcrições foram organizadas adequadamente, respeitando a pontuação e separação da fala da entrevistadora e a dos entrevistados. A próxima etapa foi selecionar e analisar cada entrevista, em consonância com as anotações dos diários de campo e com os documentos obtidos, separando os temas de interesse.

A próxima etapa que exigiu ainda mais empenho foi a organização estrutural das transcrições da implantação da sequência didática expandida – que teve duração de 15 encontros, sendo todos gravados em áudio, com cerca de 1h30 por dia de aplicação das atividades.

Posteriormente, foi feita a análise das transcrições de cada dia da aplicação da sequência didática expandida – valorizando e respeitando a fala dos participantes, bem como as dúvidas, interesses e desinteresses –, aliada aos registros em diários de campo e as atividades produzidas pelos alunos.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS PARTICIPANTES

A escolha por esta instituição como campo de pesquisa se deu pelo fato de que a pesquisadora-autora e a professora de Letramento Literário desta escola compartilhavam as mesmas perspectivas em relação às aulas de Letramento Literário. A escolha por uma turma de 5º ano ocorreu devido aos alunos estarem mais familiarizados com o processo de leitura e escrita, visto que, de março de 2020 a setembro de 2021, eles deixaram de frequentar presencialmente a escola, passando para o ensino remoto devido à pandemia de Covid-19¹, o que prejudicou a aprendizagem. Assim, até 2022, ano em que foi realizada a pesquisa de campo, as turmas dos 5º anos foram as que mais haviam frequentado a escola, estando, em geral, mais adaptados à leitura e à escrita – importante fator para o desenvolvimento da sequência expandida de literatura que foi proposta nesta pesquisa.

¹ A Covid-19 é a doença causada por um novo coronavírus denominado SARS-CoV-2, levando a uma infecção respiratória aguda, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>.

2.2.1 Descrição do campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Piraquara, situada no bairro Guarituba, região rural do município. Piraquara está a 22 km da capital e caracteriza-se por sua região serrana – metade da sua área é composta por Mata Atlântica, estando no subsistema leste metropolitano, e conta com políticas e programas de preservação ambiental.

A região do Guarituba já foi composta por pequenos criadores de vacas leiteiras, descendentes de alemães, poloneses e italianos. Embora rural, conta com vários comércios, escolas estaduais, municipais e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). Sua infraestrutura ainda é insuficiente em relação à pavimentação das ruas, iluminação e espaços de lazer.

A escola atende em média 450 alunos, do infantil V (alunos a partir de 5 anos) ao 5º ano (até 10 anos de idade), distribuídos em 18 turmas entre o período matutino e vespertino, além de uma média de 30 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ofertada no período noturno, de acordo com o Quadro 1.

Quadro 1 - Organização das turmas

TURMA	TURNO	NÚMERO DE ALUNOS
Infantil V – A	Manhã	22
Infantil V – B	Tarde	22
1º ano do 1º ciclo (1º ano A)	Manhã	27
1º ano do 1º ciclo (1º ano B e C)	Tarde	1ºB: 27 1ºC: 26
2º ano do 1º ciclo (2º ano A e B)	Tarde	2ºA: 22 2ºB: 21
2º ano do 1º ciclo (2º ano C e D)	Manhã	2ºC: 25 2ºD: 25
3º ano do 1º ciclo (3º ano A)	Manhã	33
3º ano do 1º ciclo (3º ano B)	Tarde	30
1º ano do 2º ciclo A (4º ano A e B)	Manhã	4ºA: 22 4ºB: 21
1º ano do 2º ciclo A (4º ano C)	Tarde	26
2º ano do 2º ciclo B (5º ano A e B)	Manhã	5ºA: 27 5ºB: 27
2º ano do 2º ciclo B (5º ano C e D)	Manhã	5ºC: 28 5ºD: 26
Etapa I e II	Noite	19
Etapa III	Noite	11
Total de Alunos		446

Fonte: Regulamento Interno da escola (Piraquara, 2023).

Em relação à infraestrutura, a escola dispõe de 12 salas de aula, 1 sala para o projeto de alfabetização, 1 para recursos multifuncionais e 1 biblioteca. Além das salas reservadas para a secretaria, diretoria, coordenação pedagógica, sala de professores, 5 banheiros (sendo 1 adaptado para pessoas com deficiência), 2 depósitos, 1 cozinha

e lavanderia, 1 área coberta, 1 quadra de esportes sem cobertura, 1 horta, 1 cozinha e 1 sala para descanso dos servidores, além dos espaços de lazer. A disposição do espaço segue exemplificada no Quadro 2.

Quadro 2 - Disposição do espaço físico

AMBIENTES	QUANTIDADE
SALA DE AULA	12
SALA – PROJETO ALFABETIZAÇÃO	01
SALA – RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	01
BIBLIOTECA	01
SECRETARIA	01
DIRETORIA	01
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	01
SALA DOS PROFESSORES	01
BANHEIRO	05
DEPÓSITO	02
COZINHA E LAVANDERIA	01
ÁREA COBERTA	01
QUADRA	01
SALA PARA DESCANSO DOS SERVIDORES	01

Fonte: Regulamento Interno da escola (Piraquara, 2023).

Além da diretora e duas coordenadoras pedagógicas, o quadro docente é composto por 31 professores que atuam distribuídos nos três turnos, manhã, tarde e noite. Alguns professores trabalham dois períodos nesta instituição. Em relação à formação, poucos professores possuem magistério, a grande maioria apresenta graduação e alguns pós-graduação. Sobre os demais funcionários, o quadro é composto por 12 agentes educacionais, sendo 8 responsáveis pela infraestrutura/limpeza e 4 pela alimentação, como segue no Quadro 3.

Quadro 3 - Organização funcional

FUNÇÃO	PERÍODO	NÚMERO DE PROFISSIONAIS
PROFESSOR	Manhã	10
PROFESSOR	Tarde	08
PROFESSOR	Manhã e tarde	09
PROFESSOR	Noite	03
PROFESSOR BIBLIOTECÁRIO	Manhã e tarde	01
DIRETORA	Manhã/tarde/noite	01
COORDENADORA PEDAGÓGICA	Manhã/tarde/noite	02
AGENTE EDUCACIONAL II MEIO AMBIENTE E INFRAESTRUTURA	Manhã e tarde	07
AGENTE EDUCACIONAL II MEIO AMBIENTE E INFRAESTRUTURA	Tarde e noite	01
AGENTE EDUCACIONAL II ALIMENTAÇÃO ESCOLAR	Manhã e tarde	02
AGENTE EDUCACIONAL II ALIMENTAÇÃO ESCOLAR	Tarde e noite	02

Fonte: Regulamento Interno da escola (Piraquara, 2023).

De acordo com os dados apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Brasil, 2021)², é possível perceber que a escola, assim como o município, vem apresentando resultados abaixo da média. Além de medir a qualidade da aprendizagem através da Prova Brasil, o programa estabelece metas para a melhoria da qualidade do ensino.

Segundo o Projeto Político Pedagógico, na Prova Brasil de 2017, a escola atingiu uma média de 218.14 em língua portuguesa e 225.68 em matemática, sendo estas acima da média de proficiência das escolas do município de Piraquara e abaixo da média das escolas municipais do estado do Paraná (Piraquara, 2020, p. 45).

Ainda com base no documento, além da necessidade de intensificar o trabalho em sala de aula, o governo criou o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), no ano de 2018, para diagnosticar o nível de aprendizagem dos alunos dos 1º e 2º anos através de avaliações de leitura, escrita e matemática. O programa destinava recursos para a escola adquirir materiais para alfabetização, formação continuada para os professores e um assistente de alfabetização para auxiliar no trabalho com os 1º e 2º anos, bem como realizar as avaliações (Piraquara, 2020).

No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2019, as médias da escola continuaram baixas, ficando com 218,66 em língua portuguesa e 210,22 em matemática. Já em 2021, não foi possível identificar a média desta escola, assim como também de outras escolas, por não terem atingido o nível suficiente de alunos para a realização da prova.

Ao analisar os índices do município, bem como da escola, é possível identificar a necessidade de intensificar os estudos com práticas de recuperação paralela em sala de aula, reafirmando a necessidade de os professores participarem ativamente das formações ofertadas pela SMED.

No PPP, é possível perceber que a escola reconhece a importância da formação continuada para a melhoria na qualidade do ensino, assim como a mantenedora, que oferece cursos de aperfeiçoamento quinzenalmente para todos os profissionais da educação com foco nas práticas em sala de aula. A escola apresenta que “[...] a escolaridade dos professores teve avanços significativos e acredita-se que,

² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é um indicador educacional. Essa forma de avaliação em larga escala relaciona, para a obtenção dos resultados, informações de rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiências) em exames padronizados, como a Prova Brasil e o Saeb.

a médio prazo, a formação obtida nos cursos de graduação e pós-graduação transforme a prática pedagógica em sala de aula [...]” (Piraquara, 2020, p. 34).

O documento ainda apresenta como objetivo garantir uma escola transformadora com ensino de qualidade e formação de cidadãos críticos e participativos, em sinergia com a concepção histórico-crítica do currículo municipal. Porém, ao analisar o documento da instituição, é importante destacar a ausência do letramento literário como área do conhecimento exercida na escola, sendo contemplada apenas na proposta curricular do município – “esta proposta está organizada em áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física e Arte [...]” (Piraquara, 2012, p. 69).

Já o Regulamento Interno da Escola sinaliza a necessidade de trabalhar “[...] todas as áreas do conhecimento seguindo a grade horária de cada turma, 5 aulas de língua portuguesa, 5 aulas de matemática, 2 aulas de história e geografia, 1 aula de letramento literário e artes e 2 aulas de educação física” (Piraquara, 2023, n.p). Ou seja, contempla o letramento literário como área do conhecimento e destaca a importância do trabalho semanal.

Em relação à valorização da leitura literária na escola, o PPP assevera a necessidade de proporcionar aos alunos: “[...] canto da leitura organizada no pátio da escola; biblioteca aberta no momento do recreio da instituição [...]” (Piraquara, 2020, p. 35). Porém, apesar da indicação, a escola não proporciona mais este canto destinado à leitura; a biblioteca, no entanto, permanece aberta disponibilizando uma caixa com livros para a leitura, além de uma caixa com brinquedos.

Durante o tempo de permanência em campo, foi possível observar que a biblioteca é mais procurada no intervalo pelos alunos do 1º ano em busca dos brinquedos, raramente de livros. Pensamos que o canto da leitura, que hoje não é mais contemplado pela escola, poderia se transformar em um projeto que visasse o incentivo à leitura durante o intervalo, como também em outros momentos.

Manter a biblioteca aberta durante o intervalo, conforme observado na escola, é uma excelente estratégia para a formação do leitor, mas também é necessário haver uma organização atraente deste espaço para a leitura, bem como preservar a autonomia dos alunos para que possam manusear os livros e escolher o que mais lhes agrada de acordo com as suas preferências leitoras.

A biblioteca da escola se constitui em um espaço bem aconchegante e acolhedor, apresentando o tamanho de uma sala de aula normal, bem arejada,

contendo: quatro jogos de mesas coloridas e quatro cadeiras em volta de cada uma, a mesa da professora bibliotecária, um sofá de dois lugares, tatames no chão em frente ao sofá, três armários com portas para guardar eletrônicos, e livros mais destinados às aulas de letramento literário, além das grandes estantes de livros, que ocupam a maior parte das paredes da biblioteca (Figura 1).

Figura 1- Biblioteca da escola



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022).

Além do empréstimo de livros, que ocorre semanalmente na biblioteca, o espaço é também utilizado para atividades que necessitam do uso do *datashow*, por ter uma parede branca livre para estes momentos.

Em relação à sala de aula da turma (Figura 2) que participou da pesquisa, ela apresenta características comuns às outras salas da escola, com um bom tamanho e bem arejada, sendo composta por 1 quadro branco para anotações, 1 quadro verde de madeira, 1 espelho grande, 2 armários fechados para organização dos materiais e 2 armários abertos com livros didáticos, divididos entre a turma da manhã e da tarde. A mesa grande da professora está posicionada sempre na frente, algumas vezes mais ao canto, outras mais centralizada. Há 33 mesas e cadeiras para os alunos, geralmente distribuídas em seis filas. Na sala, não havia livros literários à disposição dos alunos.

Figura 2 - Sala de aula



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022).

Outro ponto bem importante observado como um limitador do espaço físico, é a quadra poliesportiva (Figura 3) não ser coberta. Nos dias de muito sol, os professores de Educação Física são obrigados a deslocar as aulas para o pequeno gramado da escola, onde há sombra, porém acaba limitando tanto a prática dessas aulas, quanto a concentração dos alunos que estão em aula nas salas ao redor do gramado, inclusive as aulas de Letramento Literário, devido ao barulho externo que acaba atrapalhando os momentos de leitura das histórias.

Figura 3 - Quadra da escola



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

2.2.2 Descrição dos participantes

Os participantes da pesquisa foram 26 alunos do 5º ano e 2 professoras, a de Letramento Literário da turma e a responsável pela biblioteca. Além delas, tivemos contribuições coletadas em entrevistas com a professora regente, a criadora do

Projeto Linha de Leitura, a coordenadora de Letramento Literário responsável pela implantação da proposta, assim como a atual coordenadora.

Grande parte dos alunos já estudava na escola desde o 1º ano do ensino fundamental e vinha seguindo desde então na mesma turma, acompanhados pela professora de Letramento Literário. Em geral, os alunos eram bem participativos e bem curiosos, adoravam ouvir histórias e comentar sobre elas, faziam muitas perguntas e ponderações sobre as histórias lidas e contadas. Se trata de uma turma diversificada em relação a questões econômicas, faixa etária, e em relação à aprendizagem.

De acordo com o PPP, as famílias apresentam baixo nível socioeconômico. Além disso, mais da metade dos pais aponta não ter concluído o ensino médio, justificando que, devido à falta de conhecimento, não é possível ajudar os filhos nas tarefas escolares, ou seja, a falta de estudos das famílias prejudica no acompanhamento da vida escolar dos alunos (Piraquara, 2020).

Exceto 1 aluno que já estava com 12 anos, pois havia sido retido por ter apresentado dificuldades de aprendizagem, a maioria dos alunos estava na série correta para sua idade, entre 9 e 10 anos. Apesar disso, sobre as condições para aprendizagem, a turma apresentava diferentes níveis e ritmos, desde alunos que necessitavam do auxílio para leitura e escrita até os que realizavam tudo com muita autonomia. Este reflexo se acentuou ainda mais devido à pandemia da Covid-19, quando os alunos foram obrigados a estudar em casa por quase dois anos.

Neste período, a mantenedora elaborou apostilas didáticas que foram impressas pela escola e entregues às famílias. Ocorreram também os encontros semanais online entre professores e alunos, com o intuito de ajudar na realização das tarefas e manter o contato com os alunos. Porém, nem todos conseguiram participar destes encontros devido às dificuldades com a internet. Algumas famílias relataram também ter apenas um celular, que ficava com o responsável ou era dividido entre os irmãos que também precisavam estudar.

Além dos alunos, também participou da pesquisa a professora de Letramento Literário, formada no curso de Magistério e cursando Pedagogia, que atuava na rede há dez anos e com letramento literário há nove anos. Atuava também como professora de Artes, Educação Física e Ciências, ministrando as quatro disciplinas em três turmas de anos diferentes – já o professor regente assume Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. Esta organização é necessária para garantir que todos os

professores tenham seu tempo destinado à permanência e hora atividade, assegurados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que oferece tempo livre ao professor para planejar suas atividades dentro da sua jornada de trabalho.

A participação da professora de Letramento Literário foi essencial para a pesquisa em campo, pois abriu as portas da sala de aula, permitindo a observação participante nas suas aulas, sendo fundamental para a coleta de dados, para desvelar e descrever as práticas em sala de aula, permitindo posteriormente a implantação da sequência didática expandida.

A professora bibliotecária lecionava há 32 anos, na rede municipal há 22 anos, na função de bibliotecária há 8 anos, tinha formação em Letras e pós-graduação em Gestão Escolar. Conforme relatado em entrevista, ela estava nessa função por laudo médico, pois não podia atender um grande número de alunos, então foi remanejada para a biblioteca. Sua participação foi muito importante para a pesquisa, pois permitiu o acompanhamento ao empréstimo de livros da turma, a aproximação dos alunos e suas preferências leitoras, além da entrevista, em que relatou sua prática diária na biblioteca da escola.

A professora regente era formada em Pedagogia e tinha especialização em Alfabetização e Letramento. Era professora há 6 anos, e atuava na rede municipal de ensino há 4 anos. Sua contribuição foi fundamental para conhecermos como ocorriam as práticas do Projeto Linha de Leitura em sala de aula.

Já a criadora do Projeto Linha de Leitura era graduada em Ciências Biológicas. Por meio da sua entrevista, foi possível compreender os fundamentos, objetivos e desenvolvimento do projeto na escola.

A coordenadora de Letramento Literário, que foi responsável pela implantação do currículo, era formada em Letras e tinha pós-graduação em Metodologia do Ensino da Língua e da Literatura. Atualmente, está aposentada. Sua entrevista foi muito importante para compor a análise do Currículo de Letramento Literário, atribuindo sentido a cada etapa.

A atual coordenadora de Letramento Literário tinha formação em Pedagogia e pós-graduação em Metodologia do Ensino e Avaliação na educação infantil, além de pós-graduação em Contação de história. Sua contribuição foi fundamental para compreender o atual processo de letramento literário no município.

Apresentados os participantes da pesquisa, na sequência, relatamos sobre o Projeto Linha de Leitura. Para descrevê-lo e explorar suas contribuições para a turma

do 5º ano, foi necessário estudar o material didático elaborado para a sua implantação acrescido das informações prestadas pelas entrevistadas.

2.2.3 Projeto Linha de Leitura

O Projeto Linha de Leitura é voltado aos alunos do ensino fundamental I, visa o aprendizado e desenvolvimento da leitura, fluência e melhor compreensão e interpretação textual.

A ideia de criar este Projeto partiu da experiência da autora Lilia Maria Pontoni Wachowicz, que reside nos Países Baixos e identifica no povo holandês um alto nível de leitura. Sua experiência em escolas holandesas a levou a conhecer os métodos de leitura em voz alta, isto é, um aluno lê para o outro.

O projeto, que abrange crianças de 7 a 12 anos, conta com a parceria do Clube Rotary e com o apoio de cada município, neste caso o de Piraquara - PR, que firmou parceria para o ano de 2022 com a intenção de dar continuidade nos próximos anos.

Para a implantação do Projeto, foi necessária a utilização de material didático próprio, preparado em oito níveis que são usados pelos alunos do 2º ao 5º ano. Além dele, o carrinho de leitura (Figura 4) facilita a locomoção dos livros que são divididos em 6 cestas de plástico de cores diferentes; cada cesta contém 20 pares de títulos separados por cada nível, além de 12 pastas com 15 textos cada uma, também separados pelos níveis de leitura. Sua aplicação se dá diariamente em sala de aula, em duplas, de 15 a 20 minutos de leitura.

Figura 4 - Carrinho do projeto linha de leitura



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022).

Em entrevista, perguntamos à autora do Projeto como foi a seleção para a compra dos livros.

É um projeto muito custoso para o Rotary e depende da quantidade de fundo que eles conseguem levantar. A gente trabalha com uma distribuidora que chama Top Livros, por meio dos rotarianos é concedido um desconto maior. Eles trabalham com lotes de livros de editoras que não foram vendidos, são galpões enormes, cheio de livros novos. E depende também de cada município, o que eles têm à disposição. Eu não posso assim chegar com a minha lista e dizer o que eu gostaria, mas a distribuidora me manda uma lista dos livros que eles têm à disposição e eu faço a escolha, que depende também do tipo de letra para cada nível, por exemplo (autora do projeto).

Isso significa que a qualidade literária dos livros disponibilizados possa ser comprometida, uma vez que são adquiridos exemplares encalhados nos depósitos das editoras. Entendo que a qualidade literária de uma obra não deve se restringir ao cânone, que são as obras selecionadas como leituras fundamentais para a formação do cidadão, mas a qualidade literária de uma obra deve ser construída na relação entre obra e leitor, por meio de uma leitura prazerosa e livre, em que o leitor possa atribuir significado às aberturas criativas que o texto proporciona, independentemente da obra ser consagrada.

Como afirmam Souza e Martins (2015), a hierarquização de obras literárias está relacionada ao poder da elite intelectual – as definições de livros de melhor qualidade são estipuladas por críticos que têm a função de ler não pelo prazer da leitura, mas para criticar, selecionar e caracterizar obras, ligadas a aspectos políticos e ideológicos dos ministérios, das escolas e dos professores.

Os aspectos ministeriais se relacionam à formação do cidadão idealizado pelo sistema; as escolas tendem a limitar-se aos títulos que recebem; e os professores, ao conteúdo a ser trabalhado. Andruetto (2012) alerta que, para atender a estas demandas, as grandes editoras criam estratégias que priorizam a rentabilidade, ficando a qualidade literária em segundo plano. Estratégias de marketing impõem rótulos à literatura, como literatura infantil e juvenil, além de temas específicos que limitam a leitura. No entanto, a autora destaca que livros de boa qualidade literária partem da experiência estética do autor.

Para a escolha dos livros, Gregorin Filho (2009) acrescenta que é essencial ao mediador distinguir os livros paradidáticos dos de literatura – os paradidáticos normalmente são utilizados para o aprofundamento de disciplinas, para enriquecer a formação do aluno, enquanto os de literatura são obras de ficção com linguagem artística.

Assim como os livros didáticos, os paradidáticos são essencialmente utilitaristas, pois pretendem abordar conteúdos paralelos ou transversais ao currículo, carregados de algum tipo de lição ou informação. Os livros de literatura infantil, historicamente, também carregavam esse caráter utilitário, porém, vem-se buscando quebrar com essa ideiação, sendo propostas histórias de ficção, com fins estéticos, que apresentam assuntos subjetivos do mundo e de autoconhecimento. Desta maneira, Azevedo (2007, p. 79), elucida que, para formar leitores,

É preciso que, concomitantemente, haja acesso à leitura de ficção, ao discurso poético, à leitura prazerosa e emotiva. É necessário que alguém chore, sonhe, dê risada, fique emocionado, fique identificado, comungue, enfim, com o texto, para que ocorra a formação do leitor.

Sobre estes aspectos da literatura, Hunt (2010) propõe duas classificações: livros abertos e livros fechados. Os livros abertos deixam espaços vazios para que o leitor construa significados, interpretando as histórias; já os fechados, reduzem as possibilidades de interpretação, pois procuram explicar aspectos que poderiam ser construídos pelo leitor.

Hunt (2010, p. 29) exemplifica que “[...] o que precisamos é de um modo de abordar a literatura infantil que nos ajude a fazer escolhas criteriosas a partir de princípios básicos”. Sobre estas escolhas criteriosas, Dalla-Bona e Fonseca (2018) acrescentam a importância de se distinguir as obras pela qualidade dos seus componentes internos – que são os espaços vazios que devem ser preenchidos pelo leitor, permitindo que se estabeleçam sentidos e se constituam como leitores –, mas também dos externos, como capa, diagramação e ilustração.

Por ser a primeira coisa acessada pelo possível leitor, a capa – que tende a induzir o leitor a imaginar como será a história, o que nem sempre é confirmado – precisa ser convidativa, despertar o interesse e aguçar a curiosidade, assim como as ilustrações, que devem fomentar a imaginação dos leitores.

Conforme afirma Colomer (2007, p. 131), para se atingir os critérios de qualidade, devem ser considerados todos os aspectos que compõem uma obra literária – “A imagem, por exemplo, é parte dos livros infantis quase desde o seu início”. As ilustrações são muito importantes nos livros infantis, sendo fundamental observar como elas se articulam com o texto e interpretá-las para maior compreensão, pois muitas vezes elas completam o que já está escrito, como também abrem novos aspectos a serem refletidos pelo leitor.

Colomer (2007) ressalta que o critério de qualidade literária vai além da obra em si, envolvendo a experiência que ela proporciona ao leitor. Além de permitir o acesso a diferentes formas de representação da realidade, a literatura infantil ajuda as crianças a construir sua intimidade como leitores, criticar discursos e descobrir a alteridade, escapar da realidade, observar as potencialidades da linguagem e conciliar as diferentes culturas às quais pertencem.

Apesar de toda essa gama de possibilidades e potencialidades envolvida na experiência literária, voltando aos objetivos do projeto, a criadora destaca que

O objetivo principal do projeto é desenvolver a aptidão e o domínio da leitura, porque o gosto da leitura vem depois. É preciso treinar, se esforçar e ter disciplina. É uma parada todos os dias destinados à leitura, coisa que geralmente eles não tinham [...] eu acredito que o gosto venha depois disso (autora do projeto).

É possível compreender que o objetivo deste projeto é praticar e dominar a leitura, sendo essa uma importante função da escola; porém, se a ideia é formar leitores com o apoio dos livros de histórias infantis, não se pode pensar que o gosto venha depois. A prática da leitura está intimamente relacionada com a alfabetização, porém ler não significa apenas decifrar códigos, as práticas precisam buscar sentido a partir de uma expectativa ligada a uma necessidade, a um prazer.

De acordo com Cosson (2020, p. 134), é preciso compreender que “[...] essa forma de ler - a leitura prazerosa - seja ao mesmo tempo ponto de partida, parte do percurso e porto de chegada na formação do leitor”. Ou seja, a leitura de fruição deve fazer parte desde o início do processo, começando a solidificação deste processo já com estímulos aos bebês.

Cosson (2020, p. 134) apresenta que a base pedagógica do paradigma da formação do leitor está relacionada com o objetivo geral e os específicos, dentre eles: “[...] desenvolver o hábito pela leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo”. O autor ainda destaca que o hábito precisa estar associado ao seu cotidiano escolar e familiar. Em relação ao prazer, ele acrescenta que deve ser associado ao hábito, o anteceder, até ir adiante: “Uma vez criado o gosto pela leitura não só seria mais fácil a instalação do hábito de ler, como também seria assegurada a formação de um leitor crítico e criativo [...]” (Cosson, 2020, p. 136).

Por sua vez, de acordo com o material didático elaborado para o desenvolvimento do projeto, a metodologia consiste em: levar o aluno a atingir progressivamente, até o final do 5º ano, oito níveis de leitura; a sondagem é realizada

através dos testes individuais, para poder passar de nível, e os critérios utilizados são o tempo e a precisão da leitura; o método respeita o tempo, a facilidade e o interesse dos alunos, sendo que alguns alunos precisam de apoio para leitura; com os resultados do primeiro teste, é determinado o nível de leitura e, assim, montadas as duplas para a leitura, de acordo com o nível e afeição entre os alunos. As duplas podem variar de acordo com os testes (Wachowicz, 2022, não publicado) – até o nível 4, os alunos realizam a leitura com textos e, a partir do nível 5, os livros são introduzidos; tudo de acordo com os níveis descritos no material didático.

Em relação às contribuições do projeto ao desenvolvimento da leitura, foi perguntado à professora regente, que implantou e acompanhou efetivamente o desenvolvimento do projeto na turma do 5º ano: “Você considera que o Projeto Linha de Leitura contribuiu para o desenvolvimento da leitura dos alunos?”, ao que ela respondeu que

Sim. Contribuiu e bastante. Talvez no início o professor fica pensando e se preocupando com as questões burocráticas, em preencher as fichas, em organizar os alunos nas duplas e desorganizar diariamente, mas quando começa a ver os resultados é gratificante, além de nos ajudar na nossa prática em sala. Eu pretendo continuar com este projeto nos próximos anos (Professora regente).

Com os relatos da professora, é possível compreender que o projeto tem atingido seus objetivos, pois trouxe contribuições para o desenvolvimento da leitura dos alunos. Em relação às possíveis contribuições para a formação do leitor literário, perguntamos à autora do projeto se ela considera que o Projeto Linha de Leitura tem despertado o gosto e o hábito pela leitura e pela leitura literária nos alunos. Ela alega que “ainda é cedo afirmar que se o projeto visa despertar o gosto pela leitura literária, existem alguns alunos que irão chegar lá, por estar gostando de ler, mas com certeza o hábito da leitura ele atinge” (autora do projeto).

Nota-se que o foco do projeto é desenvolver a leitura pelo exercício diário da leitura em dupla e em voz alta – o foco não está na formação do leitor literário. Porém, ao desenvolver o trabalho com a leitura como prática diária em sala, abrem-se possibilidades para que estes alunos aprendam a ler, a decodificar os sinais para as necessidades da vida, assim como é possível que alguns alunos se tornem leitores de literatura. No entanto, para que a leitura não se restrinja ao único ato de ler, mas para que se forme o leitor literário, é necessário um trabalho de mediação, no qual o

professor acompanhe e estimule os alunos a construir sentidos, através de uma leitura prazerosa, e adquira a competência leitora.

Sobre as possíveis contribuições do projeto para a formação do leitor literário, a pesquisadora indaga à professora regente: “Você considera que o Projeto tem contribuído com a formação do leitor literário? Estimula as crianças a se interessar pela literatura?”. Ela responde que

Sim, eu acho que ajuda mais no pedagógico, claro, ajuda eles no sentido da leitura, porque eles vão avançando na leitura, vão melhorando, mas no 5º ano eu vejo que eles têm interesse em outros gêneros, não o que está ali no carrinho. Não que eles não leiam, eles leem, até porque está ali e a gente cobra, mas se partisse do interesse deles, seria melhor, mas é difícil, porque o interesse deles está nos livros mais atuais. Minha sugestão seria adequar os livros do carrinho com os níveis de interesse de cada turma (professora regente).

A professora regente afirmou que gostaria de continuar com o projeto nos próximos anos, pois vem observando os resultados na área da leitura. Quando questionada sobre a qualidade literária dos livros, a professora acredita que a divisão por categorias de acordo com as idades e perfil da turma geraria maior interesse dos alunos pela leitura. Tendo isso em mente, ela realiza com os alunos a leitura de livros selecionados na biblioteca a partir do que a turma alegou ser do seu interesse, oportunizando momentos diários de leitura deleite.

Embora o projeto não vise a formação do leitor literário, das 25 entrevistas realizadas com os alunos, 23 apontaram gostar do projeto, e alegaram que ele auxilia a melhorar sua leitura. Ainda, alguns alunos relataram sentir mais vontade de ler histórias.

Destacamos algumas dessas respostas, por exemplo, o aluno AB diz que “Sim, quando eu estou no carrinho de leitura com a minha dupla eu gosto bastante de ler”. O aluno IR afirma que “Agora eu estou no nível cinco. E é bem legal. Eu to sentindo que eu to lendo um pouquinho mais rápido”. Sobre a emergência do prazer pela leitura, o aluno DP diz que

[...] antes do projeto eu nem ligava pra leitura, tipo eu só lia os livros só por ler, agora depois do projeto da leitura eu estou bem mais ligado nesse tipo de leitura. Eu leio textos, eu leio redações antigas de um de um amigo meu e eu também gosto de ler livros que têm vários lá dentro (aluno DP).

Outros dois não reconhecem a contribuição para sua leitura. Um destes alunos apresentava dificuldade de aprendizagem e ainda estava na fase de construção da

escrita, e o outro alegou que já lia bem antes do Projeto e continua lendo bem. Contudo, é possível afirmar que o projeto vem trazendo contribuições para o desenvolvimento da leitura, como observado nas falas dos alunos e da professora, além de poder ocorrer o despertar do gosto pela leitura literária.

2.3 REVISÃO SISTEMÁTICA

Este capítulo apresenta uma revisão sistemática realizada nos portais da Capes e Scielo em busca de pesquisas atuais que contemplem a formação do leitor literário nos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo Zoltowski *et al.* (2014, p. 97), “a revisão sistemática (RS) é uma das técnicas mais robustas para avaliação e síntese da literatura em diversos campos do conhecimento”. É caracterizada pela aplicação de estratégias de busca, análise crítica e síntese organizada da literatura, implicando em um trabalho reflexivo sobre o problema de pesquisa.

Para esta revisão sistemática, foram seguidas as sete etapas básicas elencadas por Costa e Zoltowski *et al.* (2014): delimitação da questão a ser analisada (Currículo de Letramento Literário, as práticas do letramento literário e a formação de leitores); escolha das fontes de dados – Capes para artigos, teses e dissertações, e Scielo para artigos; eleição das palavras-chave para a busca (letramento literário, formação do leitor literário, currículo de letramento literário, currículo de literatura). A busca por teses e dissertações foi afinada acrescentando as palavras-chave “ensino fundamental I”, devido ao grande volume encontrado; busca e armazenamento dos resultados; seleção dos trabalhos pelo resumo (que contemplavam propostas para o desenvolvimento do letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental); extração de dados dos trabalhos selecionados; avaliação dos trabalhos e interpretação de dados (seleção dos trabalhos que seriam analisados em sua totalidade, com ênfase nos de maior relevância para esta pesquisa).

No portal de periódicos Capes, foram selecionados artigos, teses e dissertações com os filtros publicados em português, a partir de 2013, que tratam do assunto letramento literário e literatura. Na busca de teses e dissertações, também foram filtradas pesquisas desenvolvidas nas áreas de educação, letras e língua portuguesa.

Em resumo, a seleção ficou da seguinte maneira: com o descritor “letramento literário”, foram encontrados 48 artigos, dos quais 7 foram selecionados; adicionado “ensino fundamental I” ao descritor “letramento literário”, foram encontradas 13 teses e dissertações, das quais foram selecionadas 2 dissertações, pois apresentavam propostas para o trabalho com o letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental

Com o descritor “formação do leitor literário”, foram encontrados 3 artigos – 1 foi selecionado pelo fato de apresentar importantes reflexões sobre a formação do leitor literário no Brasil e fazer um comparativo com Portugal; acrescentado “ensino fundamental I” ao descritor “formação do leitor literário”, foram encontradas 11 teses e dissertações, sendo selecionada 1 dissertação por tratar da formação do leitor literário no ensino fundamental I.

Em relação aos artigos com o descritor “currículo de letramento literário”, não foi encontrado nenhum registro; e com o descritor “currículo de literatura”, foi encontrado 1 artigo, mas que não foi selecionado para esta pesquisa, pois apresenta uma experiência de ensino com gêneros literários no ensino fundamental II, com uma proposta de elaboração de um currículo de literatura para este nível de ensino.

Na busca por teses e dissertações no portal da Capes, com o descritor “letramento literário no ensino fundamental I”, apareceram 3 produções, que não foram selecionadas, pois duas se repetiam na busca com o descritor “letramento literário no ensino fundamental”, e uma era sobre a língua estrangeira. Em relação ao currículo de literatura no ensino fundamental, apareceram 29 produções, ao filtrar pelas áreas da Educação, Letras e Língua Portuguesa, reduziu-se para 2 produções, porém não foram selecionadas, pois uma se referia à cultura afro-Brasileira e outra ao ensino médio.

Para a busca no portal Scielo, foram usados filtros como: artigos, publicação em português, a partir de 2013, ciências humanas. Foram utilizados os seguintes descritores: letramento literário (encontrados 13 artigos, selecionados 2, porém os dois já haviam sido selecionadas no portal da Capes com o mesmo descritor); formação do leitor literário (encontrados 2 artigos, sendo selecionado 1, porém também já havia sido selecionado no portal da Capes); currículo de letramento literário e currículo de literatura (não foi encontrado nenhum trabalho com estes descritores).

Desta maneira, os artigos e teses selecionados foram os seguintes (Quadro 4):

Quadro 4 – Artigos e teses encontrados nos portais Scielo e Capes

PORTAIS DE PESQUISA	TÍTULO	AUTOR	OBJETIVO
Capes	<i>Artigo: Leitura literária na escola: o desafio da mudança de paradigma.</i>	Camila Alves de Melo; Júlia Soares Martini; Mayara Krischke Lopes; Lílian Carine Madureira Vieira da Silva; Marília Forgearini Nunes; Renata Sperrhake	Apresentar a concepção de leitura literária na educação básica e apontar alternativas para o resgate de uma perspectiva que seja produtora de leitores de literatura.
Capes	<i>Artigo: Leitura cumulativa como letramento literário.</i>	Rildo Cosson	Apresentar a leitura cumulativa como uma prática de letramento literário.
Capes	<i>Artigo: Letramento literário: uma prática de leitura com Mãozinhas de seda de Raduan Nassar</i>	Francilda Araújo Inácio; Girlene Marques Formiga; Hellen Jacqueline Ferreira de Souza Dantas de Aguiar; Danillo Pablo de Sales	Apresentar uma proposta de abordagem metodológica de leitura do conto <i>Mãozinhas de seda</i> , respaldada em princípios do letramento literário, defendidos por Cosson e, especificamente, refletir sobre questões voltadas à leitura literária na escola.
Capes	<i>Artigo: Uma experiência de letramento literário através da leitura de diários.</i>	Helen Roratto Garcia; Zíla Leticia Goulart Pereira Rêgo	Relatar uma experiência de letramento literário desenvolvida com uma turma dos anos finais do ensino fundamental (6º ano), cujo foco foram obras da literatura confessional.
Capes	<i>Artigo: Formando professores e também leitores: práticas de letramento literário com licenciandos em Pedagogia</i>	Paulo Ailton Ferreira da Rosa Junior	Promover práticas de letramento literário baseadas em Cosson. Esta ação visava contribuir na formação de professores que fossem, também, leitores de literatura preocupados em promover o ensino de leitura literária em suas aulas.
Capes e Scielo	<i>Artigo: O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário.</i>	Renata Junqueira de Souza; Rildo Cosson	Apresentar o Cantinho da Leitura como uma prática do letramento literário para formar leitores de literatura.
Capes e Scielo	<i>Artigo: Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino fundamental.</i>	Elisa Maria Dalla-Bona; Leilah Santiago Bufrem	Refletir, a partir das situações reais vividas em uma sala de aula, as condições e os conhecimentos a que os alunos têm acesso, de forma a explorar e apresentar alternativas para o ensino da escrita literária na escola.

Capes e Scielo	<i>Artigo: O lugar da educação literária nas novas orientações curriculares: uma reflexão sobre os caminhos de Portugal e do Brasil.</i>	Celdon Fritze	Apresentar a discussão comparativa da formação do leitor literário nos currículos da educação básica de Portugal e do Brasil e quais estratégias podem ser identificadas nas diretrizes curriculares desses países, a fim de formar um leitor de literatura.
Capes	<i>Dissertação: Passos iniciais à formação do leitor literário: “oficinas literárias temáticas” para o 3º ano do ensino fundamental.</i>	Michele de Fátima Sant’ Ana	Refletir sobre a importância dos primeiros passos dados nos anos iniciais do ensino fundamental I rumo à formação do leitor literário; constituir e desenvolver uma proposta de formação inicial de leitores literários em uma escola municipal no Oeste do Paraná; e refletir sobre as dificuldades e problemas encontrados ao longo da aplicação da proposta.
Capes	<i>Dissertação: O jogo literário: espaço, função e reverberação da literatura na formação do leitor na infância.</i>	Hélen Queiroz A.	Conhecer e analisar a relação estabelecida entre as crianças e a literatura infantil em uma turma de 5º ano do ensino fundamental I de uma escola pública municipal (grupo formado por crianças de diferentes comunidades da Zona Sul do município do Rio de Janeiro). A intenção da pesquisa, de inspiração etnográfica, foi compreender as produções e apropriações das crianças a partir da relação com o texto literário. Além da revisão bibliográfica, foi feito um estudo exploratório durante três meses no final de 2010, e observação participante e intervenções propositivas ao longo de 2011.

Fonte: A autora, a partir dos portais Scielo (2023) e Capes (2023/2024).

As leituras das produções selecionadas foram muito importantes para esta pesquisa, pois contribuíram para as reflexões sobre a concepção do letramento literário na educação básica, apresentando diferentes propostas para a formação do leitor literário. Porém, é possível afirmar que esses trabalhos não se assemelham à proposta desta pesquisa, potencializando sua relevância tanto para a comunidade científica, quanto para o município de Piraquara, que já possui um currículo específico para o trabalho com letramento literário.

Para melhor compreender a relevância do letramento literário dentro das instituições de ensino, os próximos capítulos apresentam a fundamentação teórica

desta pesquisa com foco na concepção de letramento literário de Cosson (2006; 2020) e Paulino e Cosson (2009); de literatura de Candido (2004), Lajolo (1989), Zilberman (2012), Cademartori (2010) e Coelho (2000); e na produção da escrita literária pelos alunos, de acordo com Tauveron (2014) e Cerrilo (2008).

3. TRILHANDO CAMINHOS LITERÁRIOS: PARADIGMAS E ESTRATÉGIAS

Neste capítulo, serão brevemente apresentados os paradigmas do ensino da literatura no Brasil com ênfase no paradigma do letramento literário como prática para o ensino da literatura na escola. Na sequência, serão apresentadas algumas atitudes que conduzem à escolarização da literatura e as estratégias para o desenvolvimento da competência literária dos alunos. Ao fim do capítulo, será apresentada como proposta didática do letramento literário a sequência expandida, que visa promover a leitura e a escrita literária na escola.

3.1 CONCEPÇÃO DE LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

O ensino da literatura nas escolas brasileiras, ao longo do tempo, passou por diversas transformações relacionadas às concepções, aos fundamentos, objetivos e princípios metodológicos. Cosson (2020) contextualiza essas diferentes abordagens desde o ensino realizado pelos jesuítas no Brasil e as caracteriza como seis paradigmas do ensino da literatura, sendo dois paradigmas tradicionais: moral-gramatical e histórico-nacional; e quatro paradigmas contemporâneos: analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário.

O autor apresenta esses seis paradigmas elencando seus componentes estruturantes, analisando-os criticamente e apontando as razões que conduziram à superação dos paradigmas mais tradicionais. Além disso, indica as dificuldades encontradas nos paradigmas contemporâneos para a efetivação do trabalho com a literatura na escola.

De acordo com Cosson (2020), os paradigmas mais tradicionais deixaram de ser a principal maneira de ensinar literatura nas escolas: no final do século XIX, o moral-gramatical e, em meados do século XX, o histórico nacional, embora algumas características dessas duas abordagens sejam facilmente encontradas em algumas escolas até hoje.

O paradigma moral-gramatical, de acordo com Cosson (2020, p. 24), tem por objetivo “[...] ensinar a língua e formar moralmente os alunos”. Esses ensinamentos acabam focando mais na aprendizagem de um comportamento considerado adequado pela sociedade, na fé cristã e nos exercícios gramaticais do que na leitura estética da obra.

O paradigma histórico-nacional tem por objetivo “[...] formar o brasileiro como brasileiro, o cânone nacional funcionando simultaneamente como uma síntese histórica e, por sua condição artístico-estética, a expressão mais refinada da brasilidade” (Cosson, 2020, p. 46). Nesse paradigma, o ensino da literatura tem a intenção de reproduzir fatos históricos e culturais do Brasil a fim de desenvolver o senso de patriotismo, aliado a ensinamentos morais de como ser brasileiro.

Nos dois paradigmas tradicionais, não se observava um espaço dedicado à literatura como apreciação estética da linguagem, tampouco ao trabalho com a interpretação de textos e à sensibilidade literária. Essa omissão sugere uma lacuna na formação dos alunos quanto ao desenvolvimento do gosto, do prazer e da capacidade interpretativa em relação à literatura.

Em meados do século XX, iniciam-se mudanças na educação e no ensino da literatura, havendo uma ruptura com os paradigmas tradicionais, dando início aos paradigmas contemporâneos, descritos a seguir. Embora esses paradigmas tradicionais estejam distantes cronologicamente dos tempos atuais, ainda são identificadas algumas de suas características misturadas com as dos paradigmas contemporâneos.

O paradigma analítico-textual apresenta três objetivos delineados por Cosson (2020): 1) desenvolver a consciência estética do aluno para o reconhecimento e apreciação de textos literários de qualidade; 2) instrumentalizar o aluno para a análise textual ou para a capacidade analítica dos textos literários; 3) estimular o conhecimento técnico da literatura e o domínio conceitual e operacional das categorias de análise para a leitura do texto literário.

Nessa perspectiva, o professor deve mostrar aos alunos quais são os aspectos que definem a materialidade do texto a partir de uma reprodução da análise feita por ele mesmo, sem preocupação com o ensino da literatura. Como o alvo é o texto, Cosson (2020) adverte que essa ação não valoriza a construção de sentidos elaborada pelo aluno, além de que a atenção está voltada aos elementos linguísticos, acabando por perder a especificidade da obra.

O paradigma social-identitário é composto por três objetivos apontados por Cosson (2020). O primeiro desses objetivos é desenvolver a consciência crítica dos alunos, capacitando-os a posicionar-se politicamente e eticamente na sociedade. Esse propósito evidencia a preocupação explícita com a formação dos alunos para a democracia. O segundo objetivo destaca-se por buscar conduzir ou reforçar, por meio

do texto literário, o conhecimento do outro, concentrando-se no reconhecimento da alteridade e na valorização da diversidade humana. O princípio orientador é cultivar a empatia dos alunos e proporcionar uma perspectiva de respeito às diferenças. O terceiro e último objetivo visa elevar a autoestima do aluno, fortalecendo a sua identidade. Esse propósito fundamenta-se na intenção de despertar nos alunos um sentimento de valia e pertencimento à sociedade.

Esses objetivos são de difícil efetivação na escola, primeiramente, porque não se valoriza o interesse e os conhecimentos dos alunos para a seleção de textos, pois o professor escolhe os textos com o intuito de promover a conscientização política, sendo incluídos limitados tipos de texto ao espaço da leitura literária e acabando por se perder as peculiaridades do ensino da literatura. Outra questão é que o texto literário perde seu sentido para dar lugar ao estudo da cultura e das relações sociais (Cosson, 2020). Cabe ressaltar que esse paradigma foi o primeiro a valorizar e respeitar a representatividade de grupos que até então eram excluídos, assim como conduzir os alunos a participar ativamente das aulas.

O paradigma da formação do leitor literário tem por objetivo primordial desenvolver o hábito da leitura, cultivar o gosto por esse hábito e formar um leitor crítico-criativo (Cosson, 2020). O primeiro objetivo requer a prática da leitura literária como uma atividade diária para que se torne um hábito, enquanto o segundo está diretamente associado ao prazer da leitura, enfatizando a apreciação do texto literário. O terceiro objetivo consiste na integração dos dois anteriores, estimulando o hábito para despertar o gosto pela leitura, culminando na formação de um leitor literário crítico e criativo.

O hábito da leitura não apenas perpetua a familiaridade com a linguagem e as estruturas literárias, mas também cria um espaço na rotina do leitor e proporciona um refúgio consistente para a imaginação e a reflexão. Quando a leitura se torna uma fonte de satisfação e deleite, a probabilidade de sua persistência e intensificação aumenta significativamente.

Cosson (2020) destaca que esse paradigma exige que o professor mantenha um compromisso íntimo e pessoal com a literatura que ensina, deixando de lado o saber técnico. Entusiasmá-los para a leitura torna-se, assim, uma função central do professor nesse paradigma, que deve promover a leitura de fruição, sem preocupação com seu aprofundamento. Porém, “A literatura vai muito além do entretenimento, do lazer e da diversão, que são os predicados usualmente aceitos e

defendidos da leitura de fruição” (Cosson, 2020, p. 138). Logo, é necessário criar e acompanhar estratégias para que os alunos adquiram a competência leitora.

Entretanto, embora seja o primeiro paradigma a valorizar o leitor como sujeito da leitura, segundo Cosson (2020), ele enfrenta dificuldades no sistema de ensino, especialmente no ensino médio, onde o paradigma histórico-nacional ainda prevalece. Isso resulta em alienação e despreparo dos alunos para uma leitura mais exigente. Além disso, a falta de treinamento adequado e a não aplicação de técnicas coerentes por parte dos professores e mediadores de leitura representam desafios para a efetivação desse paradigma, que requer uma abordagem pedagógica que levaria os alunos a interpretar o texto, além de atribuírem sentidos a ele.

O paradigma do letramento literário visa superar os problemas apresentados nos paradigmas anteriores, buscando compilar princípios teóricos já debatidos nos demais paradigmas para sugerir práticas que desenvolvam a competência literária dos alunos, que atuam como principais agentes nesse processo (Cosson, 2020).

Embora vise superar os problemas anteriores, esse paradigma enfrenta algumas dificuldades, como a falta de formação específica para os professores; a resistência da comunidade escolar, que está habituada a um formato mais tradicional de aula, na qual o aluno precisa manter uma postura passiva frente às atividades do dia a dia; além do pouco tempo destinado às práticas de literatura em sala de aula (Cosson, 2020). Porém, essas questões devem servir não para desanimar aqueles que realmente querem desenvolver a leitura literária em sala de aula, mas para buscar alternativas capazes de superar as práticas inadequadas da literatura. Como afirmam Silva e Silveira (2013, p. 93):

Se somente a leitura para fruição/literária, de características sensorial, linear, criativa, não basta para a formação do leitor proficiente, sem ela, dificilmente o sujeito apropriar-se-á de tal proficiência; por isso, na escola, urge repensar concepções e redimensionar práticas vigentes quando se trata desse tipo de leitura.

Com o intuito de redimensionar essas práticas, este trabalho de pesquisa visa destacar o paradigma do letramento literário como prática do ensino da literatura que, mesmo com as suas limitações, é capaz de proporcionar um trabalho consistente com a literatura na escola.

Portanto, cabe destacar que o termo *letramento* está relacionado ao processo de alfabetização, de uma habilidade individualizada de leitura e escrita que permite aos indivíduos participarem de diversas práticas sociais. Esse termo passou a ser

reconhecido no plural, por múltiplos letramentos, que se constituem em múltiplos sentidos, ligados à capacidade dos indivíduos de construir conhecimentos em um processo de construção de sentidos (Paulino; Cosson, 2009).

Cosson (2020) afirma que o termo *letramento literário*, por vezes, chega a ser confundido com o ensino de literatura. Por esse motivo, foi importante elaborar uma definição para essa expressão, não para hierarquizar o termo, mas para torná-lo produtivo. Assim, Paulino e Cosson (2009, p. 67) o definem como: “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Silva e Silveira (2013, p. 94) complementam que “[...] o letramento literário é uma estratégia metodológica no direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos a fim de torná-los leitores proficientes [...]”.

É essa definição de letramento literário defendida pelos autores citados que será evidenciada nesta dissertação: como um processo de aprendizagem contínuo que acompanha o indivíduo durante sua vida e que se atualiza a cada leitura, permitindo a sua transformação e a da sua comunidade de leitores através do compartilhamento da construção de sentidos feita pelo leitor.

De acordo com Paulino e Cosson (2009, p. 68-69), a singularidade do letramento literário é constituída de dois procedimentos, “O primeiro deles é a interação verbal intensa que a apropriação da literatura demanda”. É uma espécie de “mergulho na obra”, em um processo intenso com a linguagem, pela busca da incorporação do texto. O segundo encontra-se dentro do primeiro procedimento, sendo “[...] o (re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência da literatura [...]”. É a possibilidade de viver a experiência do outro na linguagem em um processo de construção e reconstrução de si mesmo.

Ambos os caminhos apontam para a ligação entre texto e leitor, sendo que o primeiro se refere a uma leitura mais individual, do próprio leitor com a obra. O segundo está relacionado ao diálogo com o outro que a leitura proporciona. Isto é, um compreende o processo dialógico que se dá na leitura individual (da obra/autor/narrador/personagens com o leitor), o outro, a leitura compartilhada, quando se lê com outros (em sala de aula).

De acordo com o paradigma do letramento literário, a literatura é uma “[...] linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o

mundo que vivemos” (Cosson, 2020, p. 177). Assim, a literatura representa uma ferramenta que permite explorar, refletir e expressar as complexas experiências humanas.

Coelho (2000), em acordo com Cosson (2020), afirma que a literatura simboliza, nas palavras, a vida e o mundo, e complementa que “[...] a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida através da palavra”.

Reconhecer essa essência é compreender que a literatura infantil vai além de simples histórias para crianças; ela se configura como uma forma de expressão artística que utiliza a criatividade para representar o mundo de uma maneira única, valendo-se da palavra como meio de comunicação. Essa perspectiva ressalta o valor intrínseco da literatura infantil como uma arte significativa e enriquecedora para as crianças.

Para Coelho (2000, p. 27), “Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo”.

Não sendo possível definir com exatidão literatura porque cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo, é possível reafirmar que ela vem passando por constantes transformações, respaldada por um viés ideológico ao longo da história, como apresentado por Cosson (2020).

Sobre o papel da escola nesse contexto, Coelho (2000, p. 16) destaca que ela ocupa, nos dias atuais, um espaço privilegiado para a formação do indivíduo e, por conseguinte, para os estudos literários, pois:

[...] de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente [...].

Assim, evidencia-se o papel crucial da escola na formação integral dos indivíduos, sublinhando como os estudos literários desempenham função significativa nesse processo ao estimular a mente, promover a percepção do real, desenvolver a consciência social e aprimorar as habilidades linguísticas.

Ainda, Lajolo (1989, p. 9) apresenta uma reflexão provocativa: “Perguntas permanentes, respostas provisórias”. A autora propõe indagações sobre a literatura,

questionando, por exemplo, se é incoerente afirmar que literatura é o que cada indivíduo considera como tal ou se apenas os livros reconhecidos e disponíveis em livrarias podem ser legitimados como literatura.

Desta maneira, é notável que as indagações sobre literatura atravessam os séculos, mas as respostas permanecem provisórias, pois a cada período surgem conceitos diversos, e a explicação para eles reside nas perspectivas construídas pelo leitor: “Depende do ponto de vista, do sentido que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura” (Lajolo, 1989, p. 15). A literatura, portanto, viabiliza a vivência da leitura e a construção, no leitor, da imagem proposta pelo texto. Nessa interação subjetiva entre autor e leitor se constrói a linguagem literária.

A literatura concede acesso a um universo próprio e independente, capaz de estimular a criação de significados, emoções e experiências, pois possui caráter humanizador. Esse mundo literário não se dissipa com o término da leitura; ao contrário, persiste e continua a influenciar o leitor. Essa experiência transcende o momento presente, incorporando-se à vivência do leitor e deixando uma marca duradoura.

Daí o engano de quem acha que o caráter humanizante e formador da literatura vem da natureza ou quantidade de informações que ela propicia ao leitor. Literatura não transmite nada. Cria. Dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e, conseqüentemente, do não existente para cada um. E, o que é fundamental, ao mesmo tempo que cria, aponta para o provisório da criação (Lajolo, 1989, p. 43).

Então, a literatura não é simplesmente um veículo de transmissão de informações, mas sim um ato criativo que dá existência a novas realidades, capaz de conferir significado ao que seria indistinto, ao mesmo tempo que reconhece a natureza provisória desse processo que está em constante evolução.

Complementando as perspectivas apresentadas por Lajolo, em relação à influência que a literatura exerce na criação de novos conceitos, Cademartori (2010, p. 14) enfatiza que

A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo. Veículo do patrimônio cultural da humanidade, a literatura se caracteriza, a cada obra, pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão do já estabelecido.

Essa afirmação permite compreender que cada obra literária carrega consigo uma perspectiva capaz de desafiar as concepções prévias do leitor e incentivar uma reflexão mais profunda da realidade, embasada na fantasia. Cada obra contribui para a riqueza cultural, transmitindo valores, tradições e experiências que enriquecem a compreensão coletiva da sociedade, além de conduzir à proposição de novos conceitos capazes de alterar as normas estabelecidas e impulsionar a evolução do pensamento social.

Em consonância, Candido (2004, p. 175) afirma que a literatura está intrinsecamente ligada a uma necessidade universal que deve ser assegurada, pois se configura como um direito; “Deste modo, ela é fator indispensável de humanização [...] inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente”. Esse entendimento resulta no desenvolvimento humano, uma vez que a literatura é capaz de formar não apenas a visão, mas também um posicionamento crítico em relação ao mundo, amplia seus conceitos e contribui para a melhoria da qualidade de vida.

Este processo de humanização desempenha a função crucial de formar a personalidade do leitor, não seguindo convenções preestabelecidas, mas de acordo com sua própria realidade. Portanto, nas mãos do leitor, o livro pode ser um agente de perturbação, tirando-o de sua zona de conforto para a apropriação de diversas significações.

Candido (2004, p. 174) conceitua a literatura como:

Chamarei de literatura de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

O autor defende uma visão ampla e inclusiva ao salientar que a literatura ultrapassa os limites dos clássicos e das obras consagradas, estendendo-se também às manifestações populares e aos produtos da cultura de massa. Dessa forma, ela está presente no dia a dia dos seres humanos, manifestando-se de diversas maneiras.

A função da literatura para Candido (2004) está intrinsecamente ligada à complexidade inerente a ela. Essa complexidade atribui à literatura um papel contraditório, mas ao mesmo tempo humanizador. Talvez a humanização ocorra justamente devido a essa natureza contraditória da literatura. O autor distingue pelo menos três faces dela:

(1) Ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (Candido, 2004, p. 176).

A construção de objetos autônomos se refere à maneira pela qual a mensagem da obra é construída pelo autor e reconstruída pelo leitor através de seus significados. Este é um dos aspectos mais importantes que definem se uma obra é literária ou não.

A forma de expressão destaca que a literatura é uma maneira de transmitir emoções e perspectivas sobre o mundo, tanto da visão do autor quanto do leitor, que de alguma maneira constrói seu próprio significado.

A forma de conhecimento é a transmissão de informações pela obra, gerando aprendizado, pois a literatura tem a capacidade de transmitir conhecimentos de maneira sutil e muitas vezes inconsciente. Ao explorar histórias, personagens e contextos, a literatura pode oferecer uma compreensão mais profunda da natureza humana e da sociedade.

Ao responder a questão sobre o que é literatura infantil, Cademartori (2010, p. 21) articula uma formulação para exemplificar o adjetivo “infantil” justaposto ao substantivo “literatura”: “[...] por meio do adjetivo, particulariza-se a questão dessa literatura em função daquela a quem ela se endereça: a criança”. No entanto, a autora complementa que o texto infantil “[...] é escrito para a criança e para ser lido por ela. Porém, é escrito, empresariado, divulgado e comprado pelo adulto”.

Essa dualidade na relação da literatura infantil com seus leitores indica que, embora seja destinada às crianças, é produzida e frequentemente adquirida pelos adultos, ou seja, a relação adulto/criança é refletida na literatura infantil, já que a criança é moldada pelos padrões oferecidos pelo ambiente e, nesse contexto, pelo adulto. Como destaca Cademartori (2010, p. 23):

Se o homem se constitui à proporção da formação de conceitos, a infância se caracteriza por ser o momento basilar e primordial dessa constituição, e a literatura infantil pode ser um instrumento relevante dele. Sendo assim, essa literatura se configura, não só como instrumento de formação conceitual, mas oferece, na mesma medida, elementos que podem neutralizar a manipulação do sujeito pela sociedade. Se a dependência infantil e a ausência de um padrão inato de comportamento são questões que se interpenetram, configurando a posição da criança na relação com o adulto, a literatura surge como um meio possível de superação da dependência e da carência, por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento.

Além de ser um meio de superação da realidade imposta por meio da reformulação de conceitos, a literatura também tem a missão de incitar e desafiar o

leitor a buscar novas leituras, desenvolvendo o senso crítico e a autonomia nas suas escolhas e pensamentos.

A literatura destinada à criança, no entanto, sempre pôde, com liberdade total de criação, imaginar mundos mágicos, fantásticos, alternativos, sobrenaturais. Exceção feita às ficções que abrigam em certa medida tendência realista, a literatura infantil sempre encontra passagem- por cavernas, toca, espelho ou ventania- para um mundo encantado, território do maravilhoso, em que as leis ordinárias do mundo real entram em suspensão (Cademartori, 2009, p. 35).

Para que as histórias infantis despertem a imaginação, levando a mundos fantásticos, é importante um trabalho de mediação, pensado desde a escolha da obra até o acompanhamento na leitura, estimulando e conduzindo os alunos nesta aventura interpretativa.

Em suma, a literatura tem o poder singular de conduzir o leitor a interpretar o mundo, apoiado em elementos fictícios e fantásticos, para proporcionar uma leitura prazerosa e envolvente que conduz à proposição de novos significados, que podem desafiar as perspectivas estabelecidas.

Já em relação aos elementos de ficção utilizados para representar a realidade, Zilberman (2012, p. 16) destaca que a literatura:

[...] sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor.

Ou seja, independentemente do tempo, a literatura tem a capacidade de se comunicar com o leitor atual, porque a obra literária aborda questões do mundo real, apresentando situações, dificuldades e soluções que ressoam com a experiência cotidiana do leitor. Assim, a literatura tem a missão de provocar no leitor um efeito duplo:

[...] aciona sua fantasia colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê (Zilberman, 2012, p. 17).

Para compreender um texto ficcional como a literatura, a fantasia é acionada através da imaginação e conduzida a atuar nas áreas intelectuais do leitor, levando ao entendimento do texto e proporcionando a fruição, o prazer pela leitura – pois a

compreensão do texto envolve um intercâmbio de ideias, pensamentos e significados entre o que está escrito e quem está lendo.

Nesse processo, o professor desempenha a função de catalisar a diversidade de interpretações que uma obra literária pode proporcionar. Enfatiza-se que essas interpretações são pessoais e decorrem da compreensão única que cada leitor tem do objeto artístico, influenciada por sua percepção singular do universo representado na obra. Essa abordagem valoriza a subjetividade da experiência de leitura e incentiva os alunos a explorar suas próprias interpretações.

A literatura infantil, nessa medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura – a de “conhecimento do mundo e do ser”, como sugere Antonio Candido, o que representa um acesso à circunstância individual por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor (Zilberman, 2012, p. 20).

Desta maneira, a sua relação com a pedagogia está no papel formativo da literatura infantil, que não deve ser confundido com uma missão pedagógica convencional. Essa função formadora está ligada ao desenvolvimento integral da criança, incluindo aspectos emocionais, sociais e cognitivos.

Em resumo, pode-se dizer que a literatura é uma construção artística com estrutura e significado que são construídos com a ajuda do leitor, uma forma de expressão do mundo, que reflete emoções e perspectivas individuais, e também uma fonte de conhecimento que incorpora entendimentos, por vezes, inconscientes. Essas faces interconectadas contribuem para a riqueza e complexidade da literatura.

Todavia, como já elucidado anteriormente, o ensino da literatura ainda encontra muita dificuldade de se constituir no ambiente escolar. Por essa razão, o próximo subcapítulo abordará questões referentes à adequada e inadequada escolarização da literatura.

3.2 DA INADEQUADA À ADEQUADA ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA

Para definir o termo escolarização da literatura infantil, Soares (2006) apresenta duas perspectivas que a escola utiliza para desenvolver a literatura em seu espaço. Uma delas é a apropriação da literatura infantil feita pela escola, onde ela é didatizada para atingir um objetivo próprio. A outra trabalha com obras produzidas para a escola,

onde o texto já é organizado para fins pedagógicos, para atender aos objetivos escolares.

A autora afirma que o termo *escolarização* vem sendo utilizado de maneira depreciativa e pejorativa, quando se refere a conhecimentos, como no caso da escolarização da literatura. Porém, a expressão não é encarada de maneira negativa quando utilizada para a escolarização da criança, pois essa já é reconhecida como um processo mais formal da escolarização: “[...] a esse processo que se chama escolarização, processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a instituiu e que a constitui” (Soares, 2006, p. 21). Ou seja, não existe escola sem escolarização.

Ao trabalhar com a literatura na escola, acaba-se escolarizando-a, sendo esse um processo natural que deve ser aceito e contemplado na prática escolar, pois faz parte do processo de aprendizagem. Porém, apesar de ser inevitável escolarizar a literatura na escola, Soares (2006) alerta ser necessário distinguir a escolarização adequada da errônea:

[...] uma escolarização adequada da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização, inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura (Soares, 2006, p. 25).

Assim, a escolarização adequada visa aproximar o leitor das obras literárias por meio do desenvolvimento de práticas que favoreçam a leitura literária, com o objetivo de formar leitores. Já a inadequada acaba afastando o aluno de tornar-se um leitor.

Soares (2006) menciona três principais instâncias de inadequação da escolarização da literatura na escola: a biblioteca escolar, a leitura de literatura e a leitura de textos.

De acordo com a autora, na biblioteca escolar, escolariza-se a literatura infantil de diversas maneiras: por ser um espaço para guardar, organizar e disponibilizar o acesso aos livros; em relação à disponibilização do acervo, quais são liberados para leitura e quais ficam escondidos; na socialização realizada pela profissional que cuida da biblioteca, quais são os critérios utilizados para o acesso ao acervo e quais são as determinações para a leitura na biblioteca. Em relação à leitura de literatura na escola, a autora afirma que ela tende a ser determinada pelo professor, por mais que a obra

seja escolhida pelo aluno. Geralmente, após a leitura, é solicitado algum tipo de atividade para comprovar a leitura, o que a torna avaliativa. A terceira instância, ainda mais inadequada, é quando se apresenta a leitura do texto literário de maneira fragmentada – leitura, interpretação e realização de exercícios gramaticais, lexicais e ortográficos (Soares, 2006).

Diante das considerações sobre a biblioteca escolar e a leitura de literatura na escola, é essencial refletir sobre o papel crucial que esses espaços desempenham no processo educacional. A biblioteca, enquanto local de acesso aos livros, não apenas armazena e organiza, mas também delimita o que será disponibilizado para leitura e como isso é conduzido pela profissional responsável que influencia diretamente na experiência de leitura dos alunos. As práticas fragmentadas levam a pensar na promoção de uma abordagem que integre a leitura literária com a apreciação estética, a compreensão profunda e a expressão criativa, como uma perspectiva necessária para aprimorar a formação literária dos alunos e estimular o gosto pela leitura.

Em suma, Soares (2006, p. 25) apresenta quatro principais aspectos da inadequação da leitura de texto na escola:

[...] a questão da seleção de textos: gêneros, autores e obras; a questão da seleção do fragmento que constituirá o texto a ser lido e estudado; a questão da transferência do texto de seu suporte literário para a página do livro didático; e, finalmente, e talvez o mais importante, a questão das intenções e dos objetivos da leitura e estudo do texto.

Esses aspectos são comumente encontrados nos livros didáticos. A autora destaca que geralmente há recorrência dos mesmos gêneros, autores e obras, acabando por limitar o acesso à cultura literária dos alunos.

No que diz respeito à seleção do fragmento que constituirá o texto, a autora afirma que, normalmente, são incluídos nos livros didáticos apenas partes de um texto maior, encurtando o conteúdo para a resolução de exercícios. Com isso, perde-se a estrutura do texto literário e seu sentido na narrativa. Há também livros didáticos que apresentam pseudotextos, normalmente criados pelo próprio autor do livro didático, que podem distorcer a percepção dos alunos sobre a natureza da literatura, uma vez que não reflete a autenticidade e a riqueza de uma obra genuína. Esses aspectos levantam preocupações quanto à autenticidade e à qualidade do material utilizado no processo de ensino.

O livro literário possui propósito e suporte diferentes do livro didático. Soares (2006) destaca que a transferência do texto de seu suporte literário para a página do

livro didático acaba desfavorecendo a transposição dos elementos da literatura infantil, como as ilustrações que completam o texto, além de provocar distorção dos fatos pelas alterações que comumente são realizadas no texto.

No que se refere aos objetivos da leitura de textos da literatura infantil nos livros didáticos, Soares (2006) verifica que as propostas privilegiam a leitura dos textos literários para a resolução de exercícios voltados aos conteúdos e não para a análise da literatura.

Essas situações descaracterizam a leitura literária, predominando os aspectos formais e gramaticais, além dos exercícios de compreensão e localização das respostas no texto, o que não leva o leitor à compreensão e à interpretação. Assim, a literatura é usada como pretexto para o ensino de outras áreas do conhecimento, “[...] deixa de ser um texto para emocionar, para divertir, para dar prazer, torna-se um texto para ser estudado” (Soares, 2006, p. 43).

Na mesma linha de pensamento, Paulino e Cosson (2009) destacam aspectos que contribuem para uma inadequada escolarização da literatura, dificultando a efetivação do letramento literário na escola. Primeiramente, observa-se que a escola tende a enfatizar excessivamente o conhecido e o mensurável, oferecendo pouco espaço para o estranho e o inusitado.

A busca por respostas prontas nos livros didáticos impede o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e escrita com criatividade e competência, elementos essenciais para a formação de bons leitores.

Outro ponto crítico abordado por Paulino e Cosson (2009) refere-se às contradições das culturas letradas na escola. Ao priorizar o letramento no sentido funcional e básico, a instituição assume uma postura tradicional que suprime as oportunidades para os questionamentos dos alunos, a construção de significados compartilhados e o reconhecimento de produções criativas. É importante que a instituição mantenha uma postura mais flexível, incentivando questionamentos, para promover a construção coletiva de sentidos e valorizar a expressão dos alunos.

A recusa em aceitar a escrita de textos literários como uma função legítima da escola é um dos elementos em destaque. Paulino e Cosson (2009) argumentam que a escrita literária é uma prática social valiosa, e deveria ser integrada ao ambiente escolar, mas frequentemente é negligenciada, muitas vezes por falta de familiaridade do professor com essa modalidade de escrita.

Incorporar a prática da escrita literária não apenas desenvolverá as habilidades de expressão dos alunos, mas também os aproximará da riqueza e da complexidade da produção literária.

O quarto elemento problemático apontado por Paulino e Cosson (2009) é a ausência de construção de repertório literário com os alunos, juntamente à falta de ensino sobre gêneros, autores, estilos e elementos da escrita. Essa lacuna na abordagem pedagógica resulta na não estimulação da construção de significados e na interpretação de textos, deixando muitos alunos sem saber quais são suas preferências literárias. Todavia, é fundamental a construção de repertório literário para uma abordagem mais abrangente, que permitirá aos alunos desenvolver uma relação mais significativa com a literatura, conhecendo suas preferências na construção de uma base sólida para o letramento literário.

Por fim, o último elemento destacado por Paulino e Cosson (2009) é a restrição do tempo dedicado à leitura, influenciada pelas obrigações e pela organização do tempo escolar. A preferência por textos curtos, que sejam lidos em uma única aula, limita a experiência de leitura dos alunos e impede o contato mais profundo e imersivo que a apreciação de textos literários demanda.

A ampliação desse tempo dedicado à leitura permitirá aos professores maior ampliação do universo literário de qualidade, e aos alunos, que mergulhem nas nuances das narrativas literárias, para a promoção de uma compreensão mais profunda e apreciativa das obras. Se a ampliação do tempo não for possível na escola, pode se estender para uma continuidade de leitura como tarefa de casa, sendo acompanhada pelo professor na escola.

Cosson (2020, p. 22-23) reforça duas das dificuldades que o letramento literário enfrenta para ser efetivado na escola como experiência literária: “A primeira diz respeito ao modo que os textos literários chegam aos alunos”. Em grande parte, os textos são apresentados de maneira fragmentada nos livros didáticos, apostilas e arquivos digitais, o que prejudica um verdadeiro encontro do leitor com a obra. “A segunda dificuldade é o tratamento dado à leitura literária quando transformada em atividade escolar”, ou seja, se o texto literário for trabalhado como texto informativo, por meio de atividades como resumos, fichas, questionários, por exemplo, afasta-se de sua natureza literária. Ademais, a literatura na escola não pode ser vista como um momento apenas para preencher o tempo ocioso, para diversão ou para disputar com outros meios de comunicação.

Para despertar o interesse dos alunos pela leitura, por meio de um bom trabalho de mediação, é necessário que o professor seja um mediador de leitura. Para isso, é necessário que ele seja primeiro um leitor. Conforme destacado por Saldanha (2018, p. 146-147):

[...] para o docente incentivar a leitura do texto literário, ele deve ter uma íntima relação com a leitura, ler frequentemente e sentir prazer em ler. [...] O professor leitor de literatura terá condição de inserir a literatura de forma competente, dinâmica, lúdica e libertadora [...].

Um bom leitor vivencia o prazer estético da literatura, conhece um bom repertório de textos e reconhece sua importância para o processo de humanização dos sujeitos, o que torna sua prática ainda mais atrativa.

Amarilha (2012) afirma que se o professor ainda não é um leitor, ele pode usar a oportunidade em sala de aula para ler com seus alunos, formando seu próprio repertório de texto. Nunca é tarde para desenvolver o hábito leitor, embora seja indicado que se estimule o prazer pela leitura desde a primeira infância para que se torne um hábito.

Em relação aos conhecimentos teórico-metodológicos sobre literatura, Estevam e Saldanha (2021, p. 562) evidenciam que é vital ao professor seu acesso: “Nesse sentido, o ensino de literatura deve estar inserido nos currículos de Pedagogia, haja vista os futuros pedagogos serem os responsáveis por apresentar a leitura e a escrita às crianças de primeiras letras”. Essa compreensão é fundamental para orientar sua mediação e permite que, nesse processo, o professor assimile conceitos, estratégias e metodologias essenciais para embasar a sua prática mediadora, buscando despertar a atenção, o gosto e a compreensão dos alunos.

Corroborando as mesmas perspectivas, Saldanha e Amarilha (2018, p. 161) complementam que:

O professor que não dispuser de uma formação que proporcione conhecer a riqueza do texto literário e a experiência estética dificilmente terá condições de explorar a sensibilidade e a diversidade de conhecimentos presentes na literatura.

Com estas afirmações, é possível evidenciar a necessidade premente de formação do futuro professor que permita, além de aprender os conhecimentos teóricos e práticos, vivenciar o prazer estético da literatura, que possa aprender a ler e conhecer textos literários, a ser um mediador de literatura que motiva seus alunos, incita e desperta o prazer pela leitura interpretativa e questionadora do mundo.

Assim, visando superar os desafios apontados pelos autores acima citados, é preciso adotar uma abordagem mais aberta, inclusiva e abrangente no ensino da literatura, que desperte o gosto e o prazer pela leitura, aplicando estratégias que levem os alunos a dominarem a competência de ler e escrever textos literários. Isso evidencia a necessidade de formação docente para atuar com a literatura em sala de aula, se posicionando como um mediador de leitura que reconhece o valor da literatura.

3.3 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O ENSINO DA LITERATURA

Com vistas a uma educação transformadora, embasada na formação humana, é emergente incluir o ensino de literatura na formação inicial do pedagogo, pois a maior causa da inadequação do trabalho com a literatura é a falta de formação inicial dos professores que atuam na educação infantil e no ensino fundamental I. Saldanha e Amarilha (2018, p. 153) justificam que há pouco espaço para o ensino de literatura no currículo do curso de Pedagogia: “Podemos pensar, por homologia, que as lacunas deixadas na formação de professores produzirão lacunas também na sua atuação em sala de aula”.

A citação acima é muito pertinente, pois se o professor já tiver desde a sua graduação a formação necessária para trabalhar com a literatura, ele terá melhores condições para conduzir um trabalho de qualidade de acordo com as especificidades da literatura. Do contrário, as lacunas por falta de formação aparecerão na condução do trabalho em sala de aula, por meio de práticas inadequadas, sem a devida mediação de leitura feita pelo professor.

Como afirma Berenblum (2006, p. 28), no documento *Por uma Política de Formação de Leitores*, “A formação do professor é condição básica para que se efetive uma política de formação de leitores no âmbito da escola”. A proposta abordada no texto é de formação continuada para os professores, o que evidentemente contribui para a formação desses profissionais que já estão atuando. Porém, a indagação é: por que não incluir nos cursos de Pedagogia a formação necessária para que os futuros professores saibam como promover a leitura na sala de aula a partir do contato com obras literárias e de práticas que favoreçam o trabalho com a literatura? (Saldanha; Amarilha, 2018). O documento ainda destaca a importância de uma

formação que estimule os professores a serem leitores e escritores de suas próprias histórias, o que influenciará sua prática docente (Berenblum, 2006).

Saldanha e Amarilha (2018) explicam que se costuma pensar que a literatura pertence aos cursos de Letras, porém, isso não se justifica, visto que estes, em geral, preparam professores para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Todavia, “Não se trata de desalojar a literatura do curso de Letras, mas de referendar sua presença no curso de Pedagogia para atender às demandas fundamentais e específicas dessa licenciatura [...]” (Saldanha; Amarilha, 2018, p. 154), ou seja, é necessário preparar também professores que trabalharão na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na EJA.

Buscando compreender as formações das professoras envolvidas nesta pesquisa, foi realizado um levantamento das formações de cada uma delas – onde estudaram e se, durante a formação, houve estudos acerca do trabalho com a literatura.

A professora bibliotecária JS é formada em Letras Português-Inglês, pela Uniandrade, e especialização em Gestão Escolar, também possui Magistério e Pós-Médio em Educação Infantil. Ela relatou que no magistério teve muitas atividades práticas, como oficinas voltadas ao trabalho do professor com a literatura; na graduação, teve uma disciplina de literatura, que contemplou teoria e prática, com leitura e análise de obras, porém voltadas ao ensino fundamental II. Todavia, ela complementa que muitas destas práticas poderiam ser adaptadas para outras turmas.

A professora JM tem formação em Magistério e, durante a pesquisa em campo, estava cursando Pedagogia, no Centro Universitário UniFil, concluindo em 2023. Relatou que durante a sua formação não teve nenhuma disciplina voltada ao trabalho com a literatura. A única formação relacionada que vem recebendo são as oferecidas pela SMED de Piraquara.

A professora MS é formada em Pedagogia pelo Centro Universitário UniOpet, com especialização em Alfabetização e Linguagens, pela Faculdade São Braz. Ela relata que durante a graduação teve uma disciplina de literatura, mas que abordou sucintamente a parte teórica, sem fundamentos práticos que viessem a contribuir com o trabalho docente em sala de aula.

A atual coordenadora de Letramento Literário é formada em Pedagogia, e possui especialização em Metodologia do Ensino e Avaliação, Educação Infantil e Contação de História, Literatura Infante-Juvenil, pela Fatum. Ela relatou que durante

a graduação não teve nenhuma disciplina voltada ao trabalho com a literatura, nem mesmo na sua especialização em Educação Infantil. Por isso, buscando qualificar suas práticas, recorreu a uma especialização mais específica, em Literatura Infantil e Juvenil, desenvolvendo um trabalho voltado à contação de história e à mediação de leitura infantil e juvenil.

É possível destacar que das 4 profissionais, 3 são formadas em Pedagogia, sendo que apenas 1 delas teve uma disciplina de literatura durante a graduação, mas que esta disciplina não abordou os aspectos práticos para o desenvolvimento do trabalho com a literatura em sala de aula, focando resumidamente nas teorias. A profissional formada em Letras foi a única a relatar que teve uma disciplina de literatura na graduação que envolveu além dos aspectos teóricos, também os aspectos práticos, visando subsidiar o trabalho do professor.

Dados mais aprofundados sobre a qualidade destas formações, ou uma investigação mais a fundo sobre as professoras da rede, podem ser realizados em estudos futuros, visto que os requerimentos para este tipo de coleta e análise estão fora do escopo deste trabalho de pesquisa.

Devido às falhas na formação de grande parte dos professores, Saldanha e Amarilha (2018) defendem que a literatura no currículo de Pedagogia se entrelace com as demais áreas do conhecimento, ultrapassando os limites das disciplinas para a transdisciplinaridade e que valorize o diálogo entre as diferentes áreas do saber. As autoras se ampararam nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNs) (Brasil, 2006) para encontrar o lugar da literatura no currículo. De acordo com as DCNs, em seu artigo 2º:

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (Brasil, 2006, p. 1).

As DCNs buscam alinhar a formação em Pedagogia às demandas sociais contemporâneas e exigem uma abordagem integrada para atender às necessidades da sociedade, com destaque ao campo linguístico e cultural como parte do ensino da literatura, pois “[...] o leitor no contato com a leitura insere-se em uma experiência intelectual, social, estética e afetiva que tem sua linguagem e sua cultura” (Saldanha;

Amarilha, 2018, p. 158). Por meio da leitura da literatura, o leitor é convidado a experimentar o texto, a viajar pelas diversas culturas expressadas através da linguagem.

Ainda, de acordo com as DCNs (Brasil, 2006), no artigo 3º, o aluno de Pedagogia terá acesso a uma pluralidade de conhecimentos que será efetivada em sua profissão, “[...] fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (Brasil, 2006, p. 1).

Contudo, as DCNs não apresentam nitidamente o termo literatura como parte integrante dos conhecimentos no curso de Pedagogia, mas “[...] os fundamentos que norteiam essa formação demonstram claramente a pertinência de a literatura compor o currículo do curso, dadas as diversidades de saberes que ela articula e sua formação humanizadora [...]” (Saldanha; Amarilha, 2018, p. 160).

Por reconhecer a importância das orientações para a estrutura dos currículos, em especial do curso de Pedagogia, Saldanha e Amarilha (2018) analisam os Referencias Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (2010) e afirmam estar em consonância com as DCNs (2006), “[...] os temas abordados na formação lançam a literatura infantojuvenil como conhecimento que irá compor essa formação [...]” (Saldanha; Amarilha, 2018, p. 160).

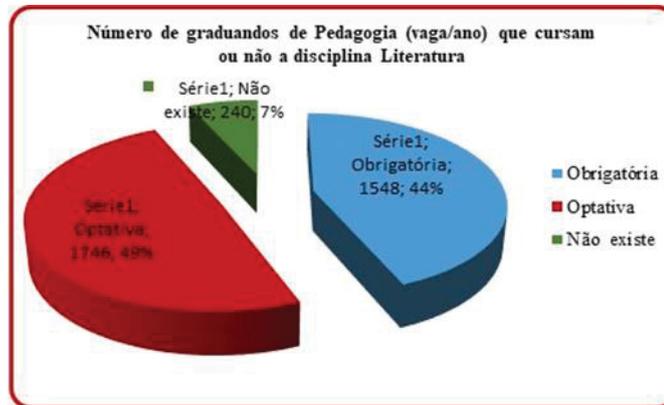
As escolhas curriculares contribuem para a formação da identidade dos alunos, moldando não apenas o que eles sabem, mas também quem eles se tornarão, sendo o currículo um agente ativo na construção de cidadãos para atender contextos específicos da sociedade.

Como alertam Saldanha e Amarilha (2018, p. 155), “O currículo não é neutro, mas território de disputas, no qual o grupo vencedor determina os conhecimentos necessários à formação a ser oferecida em determinado curso”. Buscando compreender na prática a oferta de literatura no curso de Pedagogia, as pesquisadoras realizaram um mapeamento em 27 universidades federais do Brasil, comprovando que 11 delas oferecem como obrigatória uma disciplina na área de literatura; 14 oferecem como disciplina optativa, e 2 não oferecem (Saldanha; Amarilha, 2018).

Buscando ainda mais clareza nos dados, as autoras se propuseram a investigar o número de alunos que terão ou não acesso à disciplina de literatura nestas

universidades pesquisadas. Abaixo (Gráfico 1), segue o cronograma do percentual de vagas ofertadas.

Gráfico 1 - Demonstrativo do número de alunos que cursam Pedagogia em instituições federais



Fonte: Saldanha e Amarilha (2018).

Com essas constatações, identifica-se que a literatura ainda não ganhou o espaço necessário no currículo de Pedagogia. Essa falta de formação dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental repercute em práticas insatisfatórias de literatura na sala de aula, favorecendo a inadequada escolarização da literatura.

Objetivando dar continuidade a estes estudos e discussões, anos mais tarde, Saldanha (2022) realiza um outro estudo no qual apresenta um mapeamento do ensino de literatura nos currículos dos cursos de Pedagogia, desta vez, das universidades estaduais do país, pois:

A leitura, a literatura e a formação do leitor permanecem nas pautas de debates educacionais de forma abrangente e notável. Esse fato está relacionado aos resultados de avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Aluno (PISA) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Os dados do PISA (2018) mostram o Brasil na 57ª colocação em leitura, enquanto o IDEB (2019) aponta que houve um avanço, porém, o resultado está distante das metas propostas pelo Ministério da Educação (MEC) (Saldanha, 2022, p. 8).

Mais uma vez se evidencia a necessidade da valorização e formação de professores para desenvolver um bom trabalho de mediação da leitura, reforçando a necessidade do ensino de literatura nos cursos de Pedagogia, pois serão estes os responsáveis pelo ensino da leitura nas escolas.

Zanatta e Verardi (2020, p.18) reforçam a necessidade de formação na universidade para o professor, leitor e mediador de leitura nos cursos de Letras e de

Pedagogia: “Nessa conjectura, são necessárias práticas leitoras na formação inicial do professor como exercício inerente à sua profissionalização, para que ele se torne leitor e, conseqüentemente, um mediador, ou seja, uma ponte que liga o aluno aos textos”.

Assim, as atividades de literatura precisam fazer parte da vida acadêmica dos futuros professores, pois estas práticas, ou a ausência delas, refletirão na atuação destes profissionais em sala de aula. Em relação a esta ausência nas universidades, Saldanha (2022, p. 12) destaca que

Entretanto, a formação universitária tem deixado lacunas com relação ao ensino de literatura, uma vez que nos cursos de Letras geralmente não há espaço para a Literatura Infantil e Juvenil nem um ensino que contemple propostas metodológicas acerca de como selecionar e trabalhar os textos em sala de aula. Nos cursos de Pedagogia, o ensino de literatura ainda aparece timidamente. Não há uma disciplina de literatura assegurada como obrigatória em todas as universidades, logo teremos um comprometimento na formação de mediadores de leitura e, conseqüentemente, na formação do leitor.

São estes professores que terão o dever de promover a motivação, o acesso e o acompanhamento dos alunos em sua relação com a leitura, então, se não tiverem preparação suficiente, dificilmente os dados em relação à leitura no Brasil terão resultados significativos. Isso torna a literatura indispensável no currículo do curso de Pedagogia e Letras.

Evidenciando esta carência de uma disciplina obrigatória de Literatura nos currículos dos cursos de Pedagogia, Saldanha (2022) apresenta um mapeamento de 36 instituições de ensino superior (IES) estaduais, com base nos sites das universidades, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de pedagogia, nos Planos de Ensino das Disciplinas e nos contatos por e-mail que fez com as universidades. Em relação à oferta da disciplina, das 36 IES, 22 ofertam a disciplina como obrigatória, 9 como optativa e 5 não ofertam.

Isso mostra que a disciplina está presente nos currículos de Pedagogia em grande parte destas instituições, porém a carga horária e vagas variam de acordo com cada instituição.

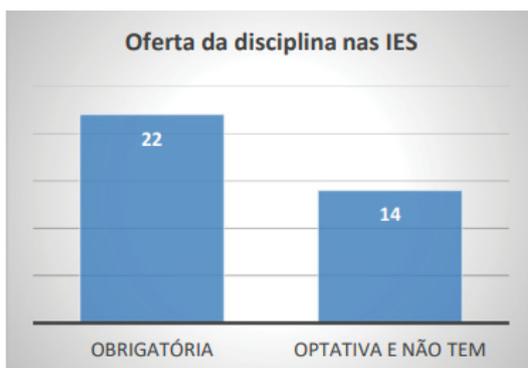
Para investigar estas questões de forma mais aprofundada, Saldanha (2022, p. 22) busca quantos graduandos têm a oportunidade de cursar a disciplina:

Ao apresentarmos o total de vagas ofertadas pelas IES por ano e relacionarmos ao número de alunos que cursarão ou não o ensino de literatura, surge uma diferença que consideramos negativa, pois há uma queda considerável no percentual entre o número de instituições pesquisadas

que ofertam a disciplina em caráter obrigatório (61%) e o número de vagas que asseguram a disciplina no currículo (46%), uma diminuição de 15% na estimativa de alunos que terão acesso ao ensino de literatura. Outro dado relevante é o aumento da oferta em caráter optativo, que cresce de 25% para 41%, fato que avaliamos como negativo devido às circunstâncias que envolvem as disciplinas optativas.

Este cálculo apresenta o percentual do total de vagas ofertadas por ano com o número de alunos que poderão cursar a disciplina. Os números comprovam uma diminuição na quantidade de alunos que terão acesso, porém, em contrapartida, um aumento no número de vagas optativas, sendo que a oferta dependerá da aprovação do colegiado, e do interesse do professor e dos alunos. Abaixo estão os gráficos elaborados por Saldanha para exemplificar a oferta da disciplina de literatura e a oferta de vagas pelas IES.

Gráfico 2 - Oferta da disciplina



Fonte: Saldanha (2022).

Gráfico 3 - Oferta de vaga

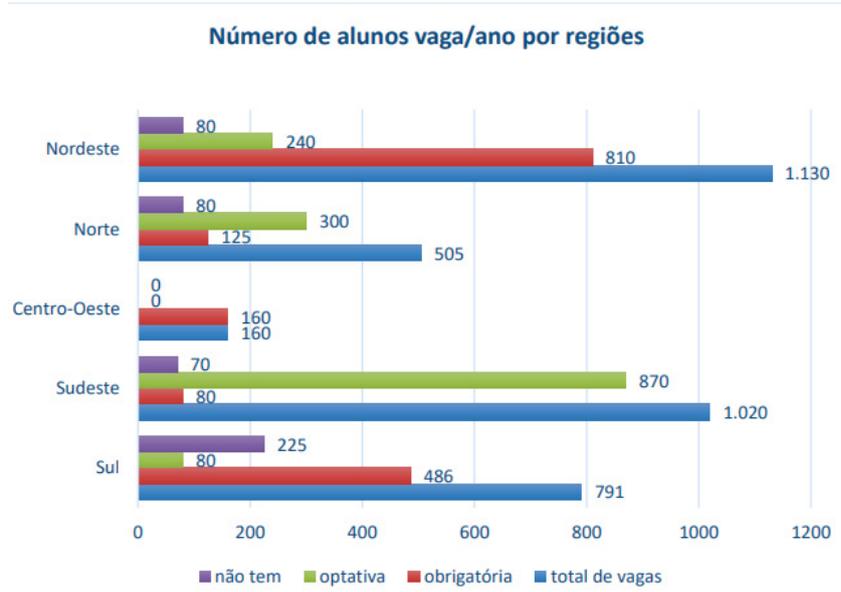


Fonte: Saldanha (2022).

É possível perceber a diminuição da oferta do ensino da literatura no curso de Pedagogia quando calculada pelo número de vagas, de acordo com seu caráter obrigatório, optativo ou “não tem”.

Para aprofundar, Saldanha (2022) realiza um mapeamento do ensino de literatura nos cursos de Pedagogia por meio das vagas ofertadas anualmente em cada região brasileira, em caráter obrigatório, optativo ou “não tem”, e destaca que nas 27 unidades federativas, foram mapeadas 36 IES. O Gráfico 4, elaborado pela pesquisadora, evidencia este mapeamento.

Gráfico 4 - Número de alunos vaga/ano que cursam ou não literatura por regiões



Fonte: Saldanha (2022).

É possível constatar que a região Nordeste oferta o maior número de vagas (1.130) e de caráter obrigatório (810). A região Sudeste é a segunda a ofertar o maior número de vagas (1.020), porém oferece apenas 80 vagas em caráter obrigatório e 870 em caráter optativo.

A oferta em caráter optativo nem sempre é garantida, pois não se sabe a frequência que é ofertada, além de que não são todos os discentes que optam cursar. Ainda sobre a disciplina como optativa, Saldanha (2022, p. 28) destaca o contato por e-mail de uma das universidades confirmando que oferece a disciplina como optativa: “sim, a disciplina é do departamento de Letras. [...] vi, que a mesma não foi ofertada nem em 2020 e nem em 2021. No caso de 2021 foi solicitada mas não foi atendida”. Isso evidencia que a disciplina como optativa não garante sua efetivação. Outro aspecto relevante na citação acima é o fato de a disciplina de Literatura estar relacionada ao curso de Letras, como se não fosse necessária no curso de Pedagogia.

A região Norte oferta o segundo menor número de vagas (505), sendo apenas 125 obrigatórias e 300 optativas, além de 80 vagas não disponibilizadas. Uma das universidades desta região também prestou devolutiva por e-mail afirmando que a disciplina é ofertada pelo curso de Letras, e que a incidência é pequena pela falta de demanda. Estes dados apontam para a necessidade da disciplina de Literatura no currículo obrigatório do curso de Pedagogia.

São surpreendentes os dados da região Centro-Oeste, pois esta possui apenas 03 universidades com 160 vagas, porém todas compõem uma disciplina obrigatória

de Literatura, assim os discentes asseguram os conhecimentos teórico-metodológico desta importante área do conhecimento.

Cabe destacar que das 6 IES da região Sudeste, apenas 1 oferta a disciplina em caráter obrigatório, 4 ofertam de maneira optativa e 1 não oferta. Saldanha (2022) faz uma importante reflexão ao afirmar que o Sudeste é uma região que apresenta números relevantes de projetos de pesquisas, programas e eventos na área da leitura, ensino de literatura e formação do leitor. Desta maneira, é contraditório pensar que estas IES não possuem um currículo oficial para literatura, embora:

[...] reafirmamos que um componente curricular não dará conta de uma formação completa, entretanto permite aos futuros docentes discussões teórico-metodológicas, acesso ao texto literário e troca de experiências que contribuirão para a atuação em sala de aula (Saldanha, 2022, p. 35).

Sendo garantida como disciplina obrigatória nos currículos dos cursos de Pedagogia, todos os profissionais deverão ter acesso a este tipo de conhecimento que permitirá vivenciar e aplicar a literatura em sala de aula futuramente.

Para finalizar este estudo por região, cabe destacar que a região Sul é a que menos possui estados e a que tem mais universidades estaduais, totalizando 09, das quais 6 ofertam a disciplina como obrigatória, 1 oferta como optativa e 2 não ofertam. Com isso, é possível registrar que o Sul possui uma preocupação em manter a literatura no currículo, e a maioria dos alunos das IES pesquisadas terá acesso a esse conhecimento na sua graduação.

Fazendo um levantamento geral, Saldanha (2022) evidencia que apenas 46% dos alunos terão acesso a esse conhecimento de forma obrigatória na sua graduação. Fica a dúvida sobre quantos discentes irão cursá-la, por se tratar de disciplina optativa.

Contudo, visando a formação de mediadores de literatura nas escolas, faz-se necessário o acesso aos conhecimentos teórico-metodológicos nos cursos de formação de professores que permite que estes vivenciem práticas com a literatura, abrindo inúmeras possibilidades para um bom trabalho com a leitura em sala de aula.

Trilhando caminhos para a prática do letramento literário, o próximo subcapítulo apresentará estratégias adequadas para formar leitores literários competentes na escola.

3.4 CAMINHOS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

Quando se pretende praticar o letramento literário na escola, é importante compreender a diversidade de estratégias que podem ser aplicadas para desenvolver nos alunos a competência de ler e escrever textos literários. Para o desenvolvimento de práticas consistentes, Paulino e Cosson (2009, p. 74) oferecem contribuições valiosas para o estabelecimento de práticas sólidas no ensino de literatura, visando promover o letramento literário na escola.

Um dos métodos preconizados por Paulino e Cosson (2009) é a criação de uma comunidade de leitores, onde a experiência da leitura é compartilhada entre os alunos e há integração destes no universo literário. Essa abordagem visa não apenas à aquisição individual do conhecimento literário, mas também à construção coletiva de significados.

Outro ponto destacado por Paulino e Cosson (2009) é a necessidade de ampliar e consolidar a relação dos alunos com a literatura. Isso implica não apenas explorar o mundo dos livros, mas também incorporar manifestações artísticas diversas, como filmes, vídeos e músicas, além de permitir a interpretação e releitura desses textos em diferentes contextos.

A terceira prática sugerida por Paulino e Cosson (2009) é a inferência crítica, que representa o papel crucial do professor na formação literária dos alunos. Esse processo envolve o desenvolvimento do gosto pela literatura, a construção de um repertório que valorize a cultura e a identidade dos alunos, para a atribuição de significados aos textos por meio de leitura efetiva e da mediação do professor, que realiza inferências, colaborando para a expansão do repertório leitor da turma.

A última prática proposta por Paulino e Cosson (2009) destaca a importância da escrita na interação com a literatura. Incentivar os alunos a expressarem suas reflexões sobre os sentidos construídos durante a leitura é fundamental. Os autores sugerem exercícios como paráfrase, estilização, paródia e outros procedimentos que promovam o diálogo criativo dos alunos com o universo literário. Essa prática não apenas consolida a compreensão dos textos lidos, mas também incentiva a expressão autoral dos alunos.

Em síntese, essas práticas elencadas pelos autores acima citados são fundamentais para a efetivação do letramento literário na escola, que, de acordo com os paradigmas do letramento literário, tem por objetivo desenvolver a competência

literária dos alunos, por meio da comunidade de leitores que deve ser efetivada no ambiente escolar, com práticas de leitura e escrita que favoreçam a formação do leitor literário (Cosson, 2020). Além disso, essa abordagem ressalta a influência positiva do professor na formação literária dos alunos.

Ao apresentar as perspectivas do paradigma do letramento literário, Cosson (2020) destaca a teoria transacional de Louise Rosenblatt, afirmando que a leitura literária não é apenas uma interação entre o texto e o leitor, mas um processo de transação, pois o sentido não está apenas no texto ou no leitor, e sim na troca que ocorre no momento da leitura.

Nesse processo, são consideradas as sensações, emoções e desejos que o leitor traz consigo no ato da leitura e o que o constitui para a transação entre leitor e o texto. “Essa transação que faz surgir à obra literária é sempre pessoal, única e intransferível” (Cosson, 2020, p. 178), e esse sentido único e intransferível está associado a cada momento de leitura, que é exclusivo, renovado a cada leitura.

Portanto, ao adotar a teoria transacional, o paradigma do letramento literário reconhece e valoriza a complexidade da relação entre o leitor e o texto, enriquecendo a compreensão da leitura literária como um processo ativo, subjetivo e continuamente renovado. Isso ressalta a natureza ativa e participativa do leitor, que contribui ativamente para a construção do sentido, trazendo suas sensações, emoções e desejos para a interação.

Vale ainda destacar que, de acordo com os paradigmas do letramento literário, a literatura é uma prática e não um conteúdo a ser ministrado, pois “[...] esse paradigma tem como conteúdo do ensino da literatura a linguagem literária, compreendida como um repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias” (Cosson, 2020, p. 183). Para constituir essa linguagem literária, é necessário praticar leitura, estudo e produção da escrita de diversos textos que culminam na produção de um repertório da linguagem literária.

Em relação a essas práticas para o trabalho com o letramento literário, Cosson (2020, p. 186) delimita dois polos que formam a comunidade de leitores: “[...] o manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária pelos alunos”. O manuseio está associado à prática da leitura e da produção da escrita literária, e o compartilhamento é o momento da ampliação dos significados construídos durante a experiência literária. Da passagem do manuseio para o compartilhamento do texto,

existem três paradas fundamentais: “o encontro pessoal do leitor com a obra, a leitura responsiva e a prática interpretativa” (Cosson, 2022, p. 21).

Cosson (2022) afirma que o encontro do leitor com a obra precisa ser promovido na escola, com atividades que possibilitem essa experiência literária, visto que ele é pessoal, mas não obrigatoriamente individual. O acesso ao texto pode ser coletivo, desde que não haja inferências por parte do condutor da leitura, porém, a experiência precisa ser vivida por cada um.

Atividades que promovam imersão na obra permitem que os alunos vivenciem a experiência literária, proporcionam esse encontro e criam oportunidades para que os alunos desenvolvam uma relação única e pessoal com o texto.

Já a leitura responsiva é a resposta do leitor ao texto, através dos sentidos incorporados à leitura que devem ser efetivados através de algum tipo de registro, como: por escrito, por áudio, por vídeo, entre outras possibilidades (Cosson, 2022).

Esse registro pessoal não apenas serve como um indicador do engajamento do aluno, mas também cria um ponto de partida valioso para discussões em sala de aula. A diversidade de formas de resposta permite que os alunos expressem seus pensamentos de maneiras que melhor se adequem às suas habilidades e preferências, promovendo a participação em sala.

A prática interpretativa é uma das etapas mais importantes para o desenvolvimento da leitura literária. Na prática interpretativa, os sentidos abstraídos individualmente pelo leitor no ato da leitura são compartilhados com a turma ou com a sua comunidade de leitores, podendo ser ressignificado pela leitura do outro; “[...] por meio desse compartilhamento ampliamos nossas experiências de ser e construir o mundo por meio das palavras” (Cosson, 2022, p. 28).

Sendo crucial para o desenvolvimento da leitura, a prática interpretativa não apenas amplia a compreensão da obra, mas também enriquece a experiência literária ao expor diferentes perspectivas. Ao compartilhar suas interpretações, os alunos não apenas se beneficiam da variedade de visões, mas também contribuem para a construção coletiva do significado. Portanto, envolve a interação dinâmica entre os leitores, fomentando uma compreensão mais profunda da literatura.

Cosson (2022) sugere um movimento de espiral em torno de três instâncias para a prática interpretativa do texto. Essas três instâncias de leitura que constituem o repertório da linguagem literária são definidas como “[...] texto, intertexto e contexto” (Cosson, 2020, p. 183).

Assim, o repertório como texto é um conjunto de obras ditas literárias, mas que se tornaram literárias a partir da construção de sentidos estabelecida entre o texto e o leitor. Para essa leitura ou escrita do texto, deve ser analisado tudo o que é estético que torna o texto literário (Cosson, 2020).

Já o repertório como intertexto é constituído pelas leituras de outros textos lidos pelo leitor que, de alguma forma, perpassam a leitura do texto atual. Neste sentido, as leituras já realizadas pelo leitor contribuem para enriquecer a compreensão e a escrita do texto literário (Cosson, 2020).

Por fim, o repertório como contexto se refere a uma leitura mais abrangente do texto, que vai além de reconhecer as informações históricas perpassadas na obra, da biografia do autor e da composição artística retratada. É a leitura do texto reconhecido como obra literária. As inferências identificadas pelo leitor contribuem para a construção de sentidos e para a relação do tempo e do espaço dessa produção.

Além dessas instâncias que constituem o repertório de leitura, Barbosa (2011, p. 163) afirma que “Um dos exercícios mais importantes para ensinar a ler literatura é possibilitar que o aluno se atreva, arriscando leituras a partir de uma interação pessoal com os textos”. Essa interação com o texto favorece a prática interpretativa, necessária para a compreensão da leitura.

Cosson (2022, p. 31), poeticamente, ilustra o que é ler literariamente: “Ler literariamente uma obra é como penetrar em um labirinto: perder-se em suas vielas perfumadas é muito mais interessante do que encontrar de imediato a saída”.

Para ler literariamente, é necessário estabelecer com o texto uma interação prazerosa para imergir na obra, buscando refletir sobre as possíveis respostas encontradas na leitura. Para que essa leitura se torne prática na escola, é indispensável um professor que conduza magistralmente a aventura de ler literariamente: “Atuar como mediador no processo de aquisição de habilidades de leitura, inclusive do texto literário, é papel central do professor” (Barbosa, 2011, p. 156). Contudo, Estevem e Saldanha (2021) complementam que é indispensável nesse processo a realização de uma leitura prazerosa que permita o contato do aluno com o livro, desperte a sua imaginação, provoque reflexões e amplie seu conhecimento de mundo.

É possível constatar que os métodos utilizados por Paulino e Cosson, por vezes, se entrelaçam na teoria da estética da recepção, quando, por exemplo, abordam o encontro do leitor com a obra, a experiência estética e o construir sentido,

pois a estética da recepção ajuda a compreender que ler é um ato interativo entre texto e leitor.

Operando com conceitos como efeito, recepção, emancipação, horizonte de expectativa e leitor implícito, a estética da recepção tem por objetivo explicar sistematicamente o funcionamento desse fenômeno e inseri-lo no contexto das práticas culturais de produção de sentido. Tratando os signos textuais como obras inacabadas e abertas a inúmeros olhares interpretativos, cujo sentido se consolida a partir da mescla entre o horizonte de expectativas dos autores e as possíveis significações estabelecidas por seus leitores, a estética da recepção atribui à leitura um efeito emancipatório que libera o leitor da busca por uma interpretação única, perfeita. Característica que permite a cada leitor imprimir sua marca interpretativa no texto com o qual interage (Silveira; Moura, 2007, p. 124-125).

A estética da recepção reconhece os textos como obras abertas, suscetíveis a diferentes interpretações, e enfatiza a participação ativa do leitor na construção de significado. Ao tratar os signos textuais como obras inacabadas, a estética da recepção promove a ideia de que o sentido de um texto não é fixo, mas resulta da interação dinâmica entre o autor, o texto e o leitor.

Dalla-Bona (2012) reforça que a estética da recepção contribui para a compreensão dos efeitos do texto literário ao considerar que a leitura está envolvida com um diálogo, que representa a interação entre o objeto artístico e seu leitor, pois o valor literário de um texto é determinado pelo leitor. Assim, não existe uma única leitura correta, mas ela é construída nesta experiência do leitor com a obra.

Os pontos de vista interpretativos são construídos pelo leitor através do “horizonte de expectativas”, que é elaborado com base na cultura da qual ele faz parte. A concepção de leitor aqui adotada é daquele que confere valor ao texto, e a literatura não é concebida como objeto ou como produto acabado, mas como o que ela representa para o leitor. Portanto, a recepção do texto engloba o leitor acionar as suas emoções, subjetividades e criatividade para explorar o texto (Dalla-Bona, 2012).

Ao destacar a estética da recepção, é fundamental sintetizar as ideias de dois importantes idealizadores deste movimento: Hans Robert Jauss, com a sua dimensão de literatura, em que o leitor com sua visão de mundo constrói sentidos; e Wolfgang Iser, com seu leitor ideal, que se adapta ao texto, busca compreender e preencher as lacunas deixadas.

A teoria de Jauss busca explicar como ocorre a comunicação entre um texto literário e seu leitor, destacando o leitor como o principal elo deste processo. Zilberman (2004, p. 49) traz seu conceito de leitor em duas categorias: “[...] a de horizonte de

expectativa, misto dos códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas; e a da emancipação, entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte [...]”. Para os estudiosos, este processo possibilita uma nova visão da realidade.

O conceito de “horizonte de expectativa” de Jauss é crucial para entender a memória literária. Ele distingue entre expectativas intraliterárias, que estão implícitas na obra, e expectativas extraliterárias, que derivam das experiências dos leitores. Jauss argumenta que o significado da obra se concretiza na fusão dos horizontes do autor com os do leitor. Ao ler, evocamos obras anteriores, criamos expectativas e hipóteses sobre o desenvolvimento da história, e essas expectativas podem permanecer inalteradas ou serem modificadas ao longo da leitura (Dalla-Bona, 2012)

Para Jauss (2002), o indivíduo que possui boa capacidade interpretativa torna-se um argumentador mais eficaz. Além disso, deve-se procurar romper o exclusivismo da teoria de produção e representação da estética tradicional, pois considera a Literatura enquanto recepção, comunicação e produção.

Já para Iser, a literatura se concretiza na leitura. Ele considera que o objeto literário não é o texto nem a experiência do leitor, mas o esquema virtual, criado por lacunas, onde autor e leitor constroem um processo dialógico.

Iser tem condições de confirmar um dos principais postulados da estética da recepção: a obra literária é comunicativa desde sua estrutura; logo, depende do leitor para a constituição de seu sentido. Este não corresponde a nenhum conteúdo universal, perene e imutável a ser extraído por um leitor competente; pelo contrário, pode mudar, se o público, a sociedade e a época forem outros (Zilberman, 2004, p. 64).

Essa abordagem ressalta a importância do leitor na criação do significado da obra: os lugares vazios devem ser preenchidos pelo leitor durante a leitura, pois a compreensão e interpretação de uma obra são moldadas pela experiência e contextos do leitor. Assim, a estética da recepção enfatiza a natureza colaborativa e mutável da relação entre a obra literária e seu público, desafiando a visão de um significado fixo e absoluto na literatura.

De acordo com Bordini e Aguiar (1993, p. 22), a estética da recepção reforça que a fruição se dá pela experiência estética provocada pelo contato com uma obra de arte – “O professor deve ser um auxiliar do aluno para aproximá-lo do maior número possível de obras, de modo a ampliar seu universo cultural, instigá-lo a

desvendar as pistas deixadas pelo autor e a expressar os conteúdos intelectuais, sensoriais e afetivos despertados pela obra”.

Nessa perspectiva, o próximo subcapítulo aponta o papel do professor, do aluno e da escola para a prática do letramento literário e os aspectos metodológicos para esse ensino, além de outros pontos fundamentais para que essa prática se concretize.

3.4.1 Integração de papéis para a promoção do letramento literário

No paradigma do letramento literário, conforme discutido por Cosson (2020), o papel do professor é multifacetado e essencial para o desenvolvimento das habilidades literárias dos alunos. Em um primeiro aspecto, o professor assume uma função essencialmente arquitetural para o planejamento e organização das aulas. Entretanto, cabe aos alunos a execução das atividades propostas, destacando a importância do envolvimento ativo dos aprendizes no processo de letramento literário.

No segundo papel delineado por Cosson (2020), o professor desempenha o papel de guia ou condutor da experiência literária. Nessa função, espera-se que o educador tenha lido previamente a obra literária, antecipando possíveis dificuldades ou dúvidas dos alunos. Essa prévia familiarização com a obra confere ao professor a capacidade de orientar os alunos em suas próprias interpretações literárias com a promoção de uma experiência mais rica e significativa.

O terceiro papel, detalhado anteriormente por Cosson (2020), destaca a responsabilidade do professor na constituição de uma comunidade de leitores em sala de aula. Nesse contexto, o professor deve empregar estratégias específicas, como promover e compartilhar experiências literárias entre os alunos, além de cuidar da continuidade dessa comunidade, para a promoção de competências literárias e da ampliação do repertório dos alunos.

Portanto, ao integrar esses três papéis, o professor desempenha uma função crucial na construção do letramento literário dos alunos, pois cria um ambiente que estimula o engajamento ativo, orienta as interpretações literárias individuais e fomenta uma comunidade de leitores. Essa abordagem mais abrangente e participativa reflete uma visão contemporânea e eficaz do ensino da literatura, destacando a importância do professor como um facilitador ativo na promoção do letramento literário.

Além da leitura, o professor deve incentivar e promover a produção da escrita literária, sendo indispensável que domine e leve os alunos a compreenderem os “[...] elementos textuais, conceitos, convenções e procedimentos relativos ao manuseio das obras literárias” (Cosson, 2020, p. 185). Para atingir com concretude essa tarefa, Barbosa (2011, p. 161) afirma que o professor precisa ser “[...] um leitor mais experiente, capaz de auxiliar os alunos mediante suas dificuldades [...]”.

A competência do professor como um leitor mais experiente é fundamental não apenas para orientar os alunos na compreensão da leitura e dos aspectos técnicos da escrita literária, mas também para inspirá-los e motivá-los a expressar suas próprias ideias, a manter-se vigilante, observando e atuando para favorecer a competência leitora dos alunos.

O papel do aluno é ser participativo, atuante nas aulas e realizar as atividades conduzidas pelo professor, pois nessa perspectiva “[...] o aluno é o principal agente do processo pedagógico” (Cosson, 2020, p. 191).

Nesse sentido, o papel ativo dos alunos nas aulas é essencial para o sucesso do processo pedagógico; ao assumirem uma postura participativa e atuante, os alunos não apenas absorvem conhecimento, mas também se tornam protagonistas do seu próprio aprendizado. A dinâmica da sala de aula se transforma em um ambiente colaborativo e interativo. Nesse contexto, os alunos não são apenas receptores passivos de informações, mas construtores ativos do seu conhecimento.

O papel da escola é “[...] garantir um espaço próprio e condições adequadas para o ensino da literatura” (Cosson, 2020, p. 192), sendo, então, responsável pela aprendizagem das crianças e adolescentes, assim como pela formação integral que se efetiva por meio do desenvolvimento de suas potencialidades. Barbosa (2011) complementa que a escola é uma importante promotora da leitura de literatura, sendo a responsável por apresentar a literatura aos alunos, o acesso às obras literárias e à cultura.

De acordo com Paulino e Cosson (2009, p. 74), a escola deve oferecer “[...] biblioteca com acervo literário incentivador, banco de textos, sala de leitura ou, pelo menos, uma estante em sala de aula onde o aluno possa manusear obras literárias”. Além do acesso aos livros, esse espaço deve ficar aberto para a leitura e o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos com a leitura.

Em relação à disposição de espaço na sala de aula para a leitura, Souza e Cosson (2018, p. 100) sugerem o cantinho da leitura como estratégia de letramento

literário na escola. No entanto, destacam que, geralmente, esses cantinhos de leitura na sala de aula possuem um aspecto de leitura livre, usados, por exemplo, quando o aluno termina antes as atividades ou para levar um livro emprestado para casa. Os autores não menosprezam esta prática, mas a definem como insuficiente para o trabalho com a literatura e sugerem que haja nesse espaço diversidade e qualidade dos gêneros oferecidos, autores e obras, assim como é necessário que o professor acompanhe esse processo de leitura e que possam surgir novas leituras.

É importante também mencionar sobre a seleção dos textos. Cosson (2020) orienta que, no paradigma do letramento literário, não existe uma definição prévia dos textos; o professor tem liberdade para escolher os textos, desde que cumpra o objetivo de desenvolver a competência literária dos alunos e siga algumas diretrizes específicas, como: a) orientação para a seleção dos textos que deve ser significativa para o aluno e para a turma. É importante que o professor investigue o perfil da turma, valorize sua herança cultural e escolha obras que atendam às especificidades dos alunos e despertem curiosidade e interesse pelo texto; b) selecionar diversos tipos de textos. Ou seja, é necessário contemplar diversos gêneros e temas para a seleção das obras; c) contemplar obras de diferentes níveis de complexidade. Para aumentar os níveis de complexidade, não são analisados apenas os aspectos textuais, mas também a maneira que o trabalho será conduzido pelo professor e abstraído pelos alunos.

Portanto, ao seguir essas recomendações para a seleção de textos, o professor não apenas atende aos objetivos do letramento literário, mas também cria um ambiente de aprendizado que valoriza a diversidade, a identidade cultural dos alunos e a adaptação pedagógica, sendo, então, a seleção de textos uma etapa crucial que visa criar uma conexão entre os alunos e as obras escolhidas e despertar o interesse para a atribuição de significados.

Por fim, a avaliação, que, de acordo com Cosson (2020), no paradigma do letramento literário, busca avaliar os níveis de competência literária dos alunos e da comunidade de leitores, de maneira individual e coletiva, possibilitando a avaliação e a autoavaliação de todos os envolvidos no processo.

Para medir a competência literária dos alunos, Cosson (2020) apresenta duas possibilidades. Uma é a verificação dos processos que “[...] pode ser feita através da observação da execução das atividades” (Cosson, 2020, p. 204). Aqui, cabe a avaliação contínua, através da observação do desenvolvimento dos alunos nas

atividades propostas, que deverão servir de base para a sua continuidade. A outra é requerer produtos específicos: “[...] trata-se de demandar do aluno, em lugar de testes, questionários e fichas de leitura, a apresentação de um produto que seja resultado de uma leitura ou sequência de leituras” (Cosson, 2020, p. 205).

A combinação dessas duas abordagens, observação contínua e demanda por produtos específicos, oferece uma visão holística que vai além da simples medição de conhecimentos, ao permitir que o professor avalie a aplicação prática e a compreensão mais profunda dos alunos em relação às atividades literárias propostas.

Cosson (2020) ainda destaca que é preciso mudar o grau de complexidade na medida em que a criança avança, com o objetivo de desenvolver a competência literária. Não importa se a criança já domina o sistema da escrita; a literatura deve ser introduzida e a atribuição de sentidos vai sendo constituída com a sua maturidade. Dessa forma, o trabalho com o letramento literário deve iniciar na infância e prosseguir para o resto da vida dos indivíduos

Cabe aqui elucidar uma compilação de práticas bem-sucedidas de letramento literário na escola, baseadas em artigos e dissertações encontrados na plataforma Capes e referenciados na revisão sistemática do trabalho de pesquisa. Essas práticas, que são provenientes de diferentes autores, oferecem uma visão abrangente e diversificada das estratégias eficazes para promover o letramento literário entre os alunos, estão resumidas a seguir.

O artigo intitulado, “Letramento literário: uma prática de leitura com *Mãozinhas de seda* de Raduan Nassar”, objetivou, de acordo com Inácio *et al.* (2021), descrever as concepções do letramento literário na escola; também realizou uma sequência básica, fundamentada em Cosson, em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, por meio da leitura do conto *Mãozinhas de Seda*, de Raduan Nassar. Os resultados obtidos estão de acordo com o objetivo central – possibilitou a aproximação dos alunos com o texto literário através da didática de uma sequência básica.

O artigo “Uma experiência de letramento literário através da leitura de diários”, de Garcia e Rêgo (2020), teve como objetivo refletir sobre a promoção do letramento literário com a descrição da prática da implantação de uma sequência didática expandida em uma turma de 6º ano do ensino fundamental, com foco na leitura de diários. Esse estudo teve como suporte metodológico e conceitual os estudos de Cosson e Paulino, Gusdorf e Lejeune. Os resultados comprovaram que a experiência com o letramento literário foi de grande valia para os alunos, que tiveram contato direto

com as leituras, com a escrita do gênero e estabeleceram relações de sentido com as obras lidas.

No artigo “O cantinho da leitura como prática do letramento literário”, Souza e Cosson (2018) objetivaram apresentar a prática bem-sucedida de uma professora do ensino fundamental, com a intenção de superar a pedagogização da literatura na escola. A professora criou espaços na sala para favorecer o acesso dos alunos à leitura com diversos tipos de livros, estimulou a participação dos alunos, desde a montagem dos espaços até o cuidado com os livros. Criou momentos de compartilhamento da leitura com a professora e com outros colegas, sempre indicando novos livros. Esse trabalho resultou que “[...] dos 19 alunos, 13 deles leram uma média de 14 livros, ou seja, 68% deles superaram a média brasileira elencada pelo IBGE” (Souza; Cosson, 2018, p. 105). A professora optou por trabalhar individualmente com esses outros seis alunos e descobriu que, para um deles, a leitura não fazia sentido e os demais ainda não possuíam competência leitora para textos mais extensos.

No artigo “Leitura cumulativa como letramento literário”, Cosson (2020) apresentou uma prática de letramento literário que teve como estratégia a leitura cumulativa, aplicada à professores em curso de formação em serviço. Os resultados alcançados foram: a prática com a leitura literária; as atividades dirigidas contemplando a formação do leitor literário; o debate promovido, no qual os participantes fizeram várias inferências; as contextualizações das próprias experiências; e um registro final em forma de ensaio, relatando as possibilidades que a leitura cumulativa pode promover como prática do letramento literário.

No artigo “Formando professores e também leitores: práticas de letramento literário com licenciados em pedagogia”, Rosa Junior (2020) afirma ter como objetivo relatar uma experiência de estágio docente, onde foi promovida a prática do letramento literário, baseado em Cosson, em uma disciplina optativa ofertada para alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FaE). A prática buscou formar professores que fossem também leitores de literatura, capazes de promover a leitura literária em sala. Foram feitas as leituras de três obras literárias, contemplando as etapas de motivação antes de cada leitura; leitura; discussão; e círculos de leitura, para o compartilhamento dos sentidos da obra; além das produções de escrita, registradas em diários de leitura, onde cada leitor anotava suas impressões sobre as leituras realizadas.

Rosa Junior (2020) ainda destaca alguns pontos negativos, no decorrer das atividades, em relação à sequência: a negação à autonomia dos alunos para escolher as obras literárias pode ter sido um ponto negativo para que nem todos os participantes lessem as obras por completo; assim como acredita que a leitura de duas obras ao invés de três poderia ter sido mais proveitosa. Em relação aos participantes, apresentaram dificuldades nas leituras das obras, pois não dominavam a norma culta. Contudo, o autor ressalta que desenvolver com os futuros professores as práticas do letramento literário “[...] é apostar que, em suas futuras práticas, eles prezarão por explorar esta dimensão dos textos literários tão usados como pretextos para o ensino de conteúdos” (Rosa Junior, 2020, p. 709).

Na dissertação “Passos iniciais à formação do leitor literário: ‘oficinas literárias temáticas’ para o 3º ano do ensino fundamental”, Sant’ Ana (2019) teve o propósito de buscar respostas para a seguinte problemática: como a leitura, em especial a do texto literário, pode contribuir, de forma efetiva e eficaz, para a formação inicial do leitor literário na escola. Esta pesquisa buscou investigar como vem acontecendo as práticas de leitura com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Santa Tereza do Oeste – PR. Amparada teoricamente por uma revisão bibliográfica dos conceitos mais relevantes à questão proposta, foram elaboradas e propostas práticas de leitura de textos de literatura, sob a forma de um Projeto de “Oficinas Literárias Temáticas”, objetivando constituir e desenvolver uma proposta de formação inicial de leitores literários em tal escola, bem como refletir sobre as dificuldades e problemas encontrados ao longo da aplicação da proposta. Desse modo, foi utilizada uma abordagem qualitativa, sob o viés da pesquisa-ação e as investigações foram centradas em um estudo exploratório, de observações e práticas, com uma turma de 3º ano do ensino fundamental. Para sustentar a elaboração de um projeto de intervenção, recorreu-se à concepção de Intertextualidade e de Literatura Comparada, de Mendoza Fillola, e às proposições da Estética da Recepção, de Iser e Jauss e uma série de teóricos que discutem a leitura no espaço escolar. Nesse contexto de revisão teórica, baseou-se na essência humanizadora e artística da literatura a partir das contribuições de Lajolo, Candido e Petit. Por meio da intervenção realizada, foi constatado que o ensino da leitura na escola necessita ir muito além da decodificação dos signos linguísticos e dos textos fragmentados. Isso deixou ainda mais latente e reafirmada a importância da literatura e de seu ensino intencional e

sistematizado na trajetória da formação leitora do educando desde as séries iniciais de escolarização.

A dissertação “O jogo literário: espaço, função e reverberação da literatura na formação do leitor na infância”, de Queiroz (2012), objetivou conhecer e analisar a relação estabelecida entre as crianças e a literatura infantil em uma turma de 5º ano do ensino fundamental I – grupo formado por crianças de diferentes comunidades da Zona Sul do município do Rio de Janeiro, matriculadas em uma escola pública municipal. A intenção da pesquisa, de inspiração etnográfica, foi compreender as produções e apropriações das crianças a partir da relação com o texto literário. Além da revisão bibliográfica, foi feito um estudo exploratório durante três meses no final de 2010, e observação participante e intervenções propositivas ao longo de 2011. A pesquisa situa-se no campo dos estudos da linguagem e da literatura, tendo como principais interlocutores Bakhtin, Benjamin, Zumthor e Huizinga, autores que concebem a linguagem na sua dimensão expressiva e constituinte. Incluem-se também estudos sobre literatura infantil e letramento literário (Andrade; Corsino; Cademartori; Lajolo, Parreiras; Rojo; Soares; Zilberman), e o campo da sociologia da infância no que tange à metodologia de pesquisa com crianças (Corsaro). A pesquisadora destaca que oferecer às crianças um tempo de prática leitora na escola é dar a elas a chance de desenvolver habilidades necessárias para a formação de um leitor: a capacidade de concentração, autocontrole, autonomia, fluência, subjetivação, introjeção, senso crítico e, sobretudo, a possibilidade de estabelecer correlações. Em suas escolhas literárias durante as rodas de leitura, foi possível perceber o interesse pelas histórias e poemas que trazem a brincadeira com as palavras, o riso, o inesperado, o que surpreende e emociona. Ao encerrar o trabalho, a pesquisadora propõe uma reflexão sobre as práticas de formação de leitores literários na infância, que inclui pensar também na formação literária do professor e nas práticas de letramento desenvolvidas no espaço escolar que visem a ampliação do repertório literário das crianças no ensino fundamental I. Além de garantir acervos e espaços literários nas escolas, faz-se necessário garantir tempo e espaço para a apropriação desse acervo e, a partir dele, estabelecer uma proximidade, uma intimidade com a leitura literária, com a apreciação estética e a construção de sentidos.

Em síntese, a breve descrição dos artigos e dissertações apresentadas destaca a diversidade e eficácia das práticas de letramento literário nas escolas e em cursos de formação de professores, reforçando a importância de abordagens pedagógicas

alinhadas aos princípios do letramento literário para promover uma relação mais significativa e profunda dos alunos com a literatura, assim como a prática metodológica escolhida para esta dissertação, a sequência expandida (Cosson, 2006).

3.4.2 Sequência expandida como proposta para o letramento literário na escola

Visando articular estes pressupostos apresentados ao longo dessa dissertação para serem transformados em prática na sala de aula, serão seguidos os caminhos propostos por Cosson (2006) quando sugere duas sequências didáticas para o trabalho com a literatura: uma básica e outra expandida. Essas sequências buscam contemplar três perspectivas metodológicas: a primeira é a técnica da oficina, na qual o aluno aprende na prática, relacionando a cada atividade de leitura um registro; a segunda perspectiva é a técnica do andaime, em que o professor dá suporte para os alunos desenvolverem a leitura e a escrita literária com autonomia; e a terceira é a do portfólio, que visa armazenar e organizar as atividades desenvolvidas pelo aluno, individualmente, contribuindo para acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

A sequência didática básica possui quatro etapas, sendo: motivação, introdução, leitura e interpretação. A sequência expandida inclui mais três etapas: contextualizações, segunda interpretação e expansão, totalizando sete etapas.

A primeira etapa é a motivação: é o momento de preparação para a entrada dos alunos na leitura do livro a ser lido. De acordo com Cosson (2006), o sucesso do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação, que deve despertar o interesse do aluno pela leitura, além de ser fundamental que o professor planeje essa etapa, estabelecendo contato entre os alunos e o tema da leitura, envolvendo momentos lúdicos nas atividades de leitura ou escrita.

A segunda etapa é a introdução: consiste na apresentação do autor e da obra. Segundo Cosson (2006), devem ser explorados os paratextos (orelhas, contracapa, prefácio, etc.), fornecendo informações básicas sobre o autor e, quando possível, sobre o texto a ser trabalhado. Devem-se justificar os motivos pela escolha da obra, despertando a curiosidade do leitor e cuidando para não fazer uma síntese da história, o que acabaria com o prazer pela descoberta.

A terceira etapa é a leitura: essa etapa consiste na leitura do texto e no acompanhamento da leitura. Quando o texto é pequeno, é indicado que se leia na

sala, mas quando é grande, é indicada a leitura extraclasse, com intervalos, combinados com o professor. “Durante esse tempo, cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos” (Cosson, 2006, p. 62). Esses momentos podem ser planejados por meio de conversas sobre a leitura já realizada ou por atividades mais específicas, por meio das quais o professor poderá observar as dificuldades dos alunos, bem como contribuir para a formação do aluno-leitor.

A quarta etapa é a primeira interpretação: refere-se à apreensão geral da obra. O objetivo é levar o leitor a falar sobre o que leu e expressar o que sentiu. O professor deve evitar intervir, para que a interpretação do aluno não seja influenciada pela sua, porém, deve provocar os alunos a refletirem, analisarem e reelaborarem sua interpretação, se necessário.

A quinta etapa é a contextualização: refere-se à leitura da obra dentro do seu contexto e o que ela representa para o leitor. Não existe um número determinado de contextos a serem explorados em cada obra. O autor indica sete tipos de contextualização, mas cabe ao professor planejar qual ou quais deles cabe à leitura de cada obra: “[...] teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática” (Cosson, 2006, p. 86).

Cosson (2006) esclarece as finalidades das sete contextualizações citadas: a) Teórica pretende evidenciar as ideias que estão encenadas na obra, além de propor um trabalho interdisciplinar de acordo com os temas; b) Histórica refere-se à época que a obra representa, em uma relação do texto com a sociedade da época representada; c) Estilística refere-se aos estilos de época ou períodos literários identificados, buscando analisar a obra e o período representado; d) Poética está ligada à estrutura ou composição da obra, buscando observar como a obra está estruturada e como é a sua organização; e) Crítica condiz com a recepção do texto literário, ou seja, a análise de outras leituras que visa contribuir para o entendimento do texto; f) Presentificadora refere-se à ligação do tema da obra com o presente da leitura. O aluno é convidado a encontrar no seu mundo elementos de identidade com a obra; g) Temática relaciona-se à análise do tema ou dos temas tratados na obra.

A sexta etapa é a segunda interpretação: refere-se à leitura aprofundada de um dos aspectos da obra (personagem, tema, estilo, relação com questões históricas ou contemporâneas, demais leituras, etc.). Nessa etapa, é muito importante um registro final que evidencie o aprofundamento da leitura. O autor sugere algumas

possibilidades, como: apresentação de cartazes, seminários ou até mesmo confecção de um livro com o resultado da leitura (Cosson, 2006).

A sétima etapa é a expansão: momento de investir nas relações textuais, propondo novas leituras que propiciem o estabelecimento de relações da obra lida com as que lhe são anteriores. Trata-se de um trabalho comparativo (Cosson, 2006).

Objetivando um bom trabalho com a literatura, este subcapítulo abordou detalhadamente as estruturas das sequências didáticas propostas por Cosson (2006) para desenvolver o letramento literário na escola. Essas sequências são capazes de suprir as carências de um trabalho de qualidade com a literatura desde que bem articuladas e planejadas pelo professor.

Toda teoria sistematizada nesta dissertação amparou este trabalho de pesquisa e serviu de suporte para que tivéssemos condições de implantar uma sequência didática expandida em campo de pesquisa, em específico com a turma do 5º ano, culminando em um rico trabalho com a literatura, que será abordado no capítulo 5, *Da teoria à prática: proposta didática do letramento literário na educação*.

A compreensão do letramento literário emergiu como um elemento crucial para embasar esta pesquisa, com metodologias claras sobre como integrar práticas de leitura e escrita literárias de maneira significativa no ambiente educacional. Esse enfoque considerou a interação social e cultural dos alunos, visando desenvolver competências para a compreensão e a interpretação das obras literárias abordadas.

Ao oferecer uma base conceitual e prática, essas teorias forneceram às pesquisadoras as ferramentas necessárias para abordar o ensino da literatura de forma substancial, crítica e alinhada aos objetivos de formar leitores capazes de compreender e produzir textos literários. Fica evidente, por meio dessas teorias, a necessidade de formação específica aos professores para trabalhar com a literatura, visando a formação de leitores competentes.

4 CONSTRUÇÃO DA ESCRITA LITERÁRIA NA ESCOLA

No capítulo anterior, foi apresentado o conceito de letramento literário relacionado ao desenvolvimento de leitura e escrita literária, em uma perspectiva de autonomia e criatividade. Neste capítulo, serão apresentadas as etapas para a construção da escrita literária para efetivar a postura de aluno-autor.

4.1 ETAPAS PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA LITERÁRIA

O ensino da literatura e da escrita literária nas escolas é um tópico relevante e frequentemente debatido no campo da educação. Nesse contexto, Rezende (2018) destaca uma preocupação crucial: a diferença entre as competências de leitura e escrita literária, e como elas são abordadas no sistema educacional. A autora argumenta que, no Brasil, a escrita literária muitas vezes é negligenciada, tratada como atividade secundária e de maneira superficial em comparação com a leitura literária. Esta desvalorização pode ter consequências significativas para o desenvolvimento dos alunos, limitando suas habilidades criativas e sua compreensão da literatura.

A valorização da aprendizagem da leitura tem uma longa história, mas a ênfase dada à escrita nem sempre foi tão pronunciada. De acordo com Cerrillo (2008), essa tendência remonta ao passado, quando a escola do século XIX tinha como principal objetivo ensinar a leitura, enquanto a escrita era considerada de menor importância. No século XX, as campanhas de alfabetização continuaram a privilegiar a habilidade de leitura, muitas vezes negligenciando o papel fundamental da escrita no processo educacional.

É comum ouvir incentivos para a prática da leitura, como ler para adquirir conhecimento, ler para compreender, ler para “viajar”, ler para sonhar, porém, ler para escrever ou escrever para ler é uma função pouco explorada, ainda que a escrita seja “[...] uma forma de comunicação importantíssima, que, ao contrário da linguagem oral, oferece a possibilidade de reproduzir, guardar e recriar os textos” (Cerrillo, 2008, p. 178). Ler não pode ser apenas decodificar, assim como escrever não pode se resumir a codificar. Além de ler, é necessário compreender e interpretar, atribuindo sentidos ao texto. A escrita não se afasta desse percurso, pois ela é um processo de atribuição

de sentidos por meio da formulação de ideias. Para não ser apenas uma transcrição, ela precisa ser própria do autor.

Para a efetivação de um trabalho com o letramento literário na escola, é necessário contemplar, por meio da mediação do professor, além da leitura, a produção da escrita literária, mediante um planejamento bem articulado, que desperte a criatividade e o interesse dos alunos.

Como alertam Barbosa e Souza (2016, p. 276):

[...] compete à escola a formação do aluno-autor, ou seja, do aluno que, mediante o contato efetivo com os mais diversos gêneros textuais, inclusive com o gênero literário desenvolva as funções sociais de leitura, como a fruição e a experiência estética da palavra.

As autoras destacam que a instituição educacional desempenha um papel crucial na formação do aluno-autor, sendo importante proporcionar aos alunos exposição a uma ampla variedade de gêneros textuais, incluindo o literário. Essa abordagem visa fomentar a apreciação da literatura e da linguagem como manifestações artísticas e culturais. Ao promover a fruição e a experiência estética, a escola não somente aprimora a proficiência da leitura, mas também estimula o deleite na atividade de leitura. Além disso, tal prática conduz ao enriquecimento do repertório cultural e intelectual, contribuindo de maneira significativa para a formação de alunos-autores.

Tauveron (2014) cunhou e elaborou de forma abrangente o conceito de aluno-autor para referir-se ao aluno que escreve um texto com intenção artística. Em suas publicações, a autora sustenta ser possível que os alunos dos anos iniciais escrevam textos literários desde que o professor forneça condições e estímulos necessários para que eles se sintam confiantes para escrever, adotando uma postura de autor. Na prática, é recorrente que não se sintam seguros para escrever, usando a imaginação e a criatividade em suas histórias, pois temem pela correção e pelo julgamento que o professor poderá fazer. Concomitantemente, os professores podem encontrar desafios no direcionamento do processo da escrita, pois muitas vezes não sabem como conduzi-lo, bem como o que podem esperar dos alunos.

Portanto, evidencia-se a necessidade de o professor estabelecer na escola um ambiente educacional que encoraje a leitura e a escrita de textos literários e ofereça as orientações necessárias para que os alunos, nas suas produções literárias, manifestem sua expressão artística.

Buscando fundamentar uma didática da leitura literária na escola, Tauveron (1999) propõe cinco condições: trabalhar com textos resistentes desde o início; ativar um protocolo de leitura singular; acolher e enriquecer a cultura do aluno para enriquecer sua leitura; pensar nos dispositivos didáticos heurísticos; e favorecer as interações e a compreensão da leitura dos alunos. A seguir serão detalhadas as cinco condições apresentadas pela autora.

Trabalhar com textos resistentes desde o início: essa condição sugere a escolha de textos relevantes, que não entreguem a trama facilmente, sendo crucial para desenvolver as competências textuais dos alunos, exigindo leitura e estudo mais aprofundados desde o início do trabalho.

Sobre ativar um protocolo de leitura singular, Tauveron (1999) enfatiza a importância de ensinar aos alunos a atribuição de significado ao texto, baseando-se em experiências adquiridas com a leitura de outros textos. O foco recai não apenas sobre o produto final da interpretação, mas sobre os processos que conduziram a essa interpretação. Para esta etapa, a autora propõe um protocolo de leitura que envolve a atribuição de significado, evitando armadilhas que levem a interpretações ingênuas. Aqui, destaca-se a importância de integrar o intertexto ao texto, criando pontes entre as leituras.

Sobre este conceito de intertexto, Cosson (2020) afirma que envolve a construção de um texto por meio da incorporação de elementos de outros textos, resultando na interconexão entre os textos lidos e o texto produzido. Esse processo é fundamental para compreender que a leitura e a escrita de um texto não ocorrem isoladamente, mas são influenciadas pelas leituras prévias do leitor, enriquecendo sua experiência literária. Cerrillo (2008), por sua vez, corrobora a importância do intertexto ao afirmar que o reconhecimento de suas influências facilita a compreensão textual. Isso pressupõe pensar que a compreensão é um pré-requisito essencial para a interpretação, que só se torna viável quando o leitor adquire uma competência leitora significativa. Essa competência leitora é, portanto, um conjunto de habilidades desenvolvidas na prática da leitura e da escrita e que desempenham um papel crucial nas aulas de literatura, sendo de responsabilidade do professor articular esses aspectos para o desenvolvimento dos alunos.

Sobre acolher e enriquecer a cultura do aluno para enriquecer sua leitura, Tauveron (1999) realça que os textos são mais bem reinterpretados no silêncio interior do leitor quando este já está enriquecido por outras leituras. Nesse contexto, é

primordial que o professor busque textos que contemplem a cultura da turma. Para esse trabalho, a autora sugere sete tipos de rede: rede intertextual que se constitui através das significações construídas de maneira singular por cada leitor; rede intratextual estabelecida através de um autor, sobre a maneira que escreve; rede arquitextual (ou rede genérica), que se institui pela reunião de vários textos do mesmo gênero; rede transgenérica, que se concebe na concentração dos elementos da narrativa, como diálogos, personagens, narrador, entre outros; rede hipertextual, criada a partir da reunião de textos derivados de um texto de origem, como as versões orais, as reformulações, as variações, as adaptações, as transposições, as reescritas e as paródias; rede centrada em um personagem (só se torna interessante colocar o personagem no centro de uma rede se ele for um mito, como as bruxas e detetives); e rede temática ou simbólica, que se concentra em temas escolhidos quando há uma simbologia forte que pressupõe um problema de interpretação.

Tauveron (1999) sugere pensar nos dispositivos didáticos heurísticos de duas maneiras: como modo de descoberta e interrogação dos textos para ativar o processo interpretativo, evidenciando obscuridades, ambivalências e ambiguidades no texto, e promovendo maior engajamento na história. Os dispositivos didáticos devem ser construídos com base nos problemas de leitura apresentados em cada texto. O professor deve estimular a turma a fazer perguntas, incentivar o diálogo e a troca de interpretações, desenvolvendo a análise crítica e reflexiva. A escrita, a serviço da compreensão e da interpretação, é utilizada para construir a compreensão ou a interpretação, evidenciando-se o desenvolvimento do pensamento e da troca de opiniões entre os pares. Essa escrita pode ocorrer antes, depois de uma primeira leitura, ou após a discussão coletiva, e permite, entre outras possibilidades, descrever as impressões imediatas, as diferentes interpretações e pontos de vista.

A formação do aluno-autor é um processo que requer atenção, pois envolve mais do que simplesmente reproduzir os modelos existentes. Dalla-Bona e Bufrem (2013) destacam que a literatura infantil adquire sua verdadeira essência quando se transforma em um jogo de criação e invenção, não se limitando à mera imitação. Nesse contexto, Tauveron (2014) fornece diretrizes valiosas para incitar os alunos a adotarem uma postura de autor, uma abordagem que vai além da replicação de fórmulas prontas.

Primeiramente, Tauveron (2014) enfatiza a importância de os alunos se tornarem leitores atentos. Ao extrair experiências de suas leituras, eles têm a

capacidade de criar uma escrita única e afetiva, direcionada a um leitor-modelo imaginário. Essa abordagem permite a criação de estratégias que envolvem o leitor e incentivam a construção de significados em um diálogo constante entre autor e público.

Além disso, Tauveron (2014) destaca que a intenção artística do aluno-autor deve responder a uma atenção estética dos leitores, neste caso, dos professores e colegas que lerão suas produções. Os alunos precisam aprender a incorporar suas emoções, vivências e leituras anteriores em seu texto, com o objetivo de provocar uma atenção estética em seu ambiente acadêmico. Somente assim o aluno se torna um autor genuíno, capaz de envolver seu público e promover discussões enriquecedoras em sala de aula.

Outro ponto importante ressaltado por Tauveron (2014) é a verbalização do projeto do autor. A turma deve ser encorajada a compartilhar suas intenções e projetos de escrita, criando uma comunidade de autores na sala de aula. Essa comunidade é um espaço de trocas valiosas, onde as produções dos alunos podem inspirar e aprimorar a escrita de seus colegas, ao mesmo tempo em que permitem correções e ajustes nos efeitos desejados.

Por fim, Tauveron (2014) aponta a necessidade de explorar as falhas na relação artística. Os alunos são incentivados a ler esteticamente os textos uns dos outros, identificando falhas e efeitos que não se concretizaram. Essa análise crítica, conduzida em uma comunidade de autores, permite ao professor orientar os alunos na reescrita, ajudando-os a aprimorar seus textos e a compreender melhor os efeitos que produzem sentido na literatura.

Em síntese, a formação de alunos-autores demanda que os educadores adquiram conhecimentos teórico-metodológicos sobre a literatura. Como afirmam Estevam e Saldanha (2021), é nesse processo formativo que o professor terá a oportunidade de assimilar conceitos, estratégias e metodologias fundamentais que alicerçam a sua ação como mediador. Nesse contexto, torna-se crucial que o educador compreenda a amplitude da leitura literária e sua importância para a formação integral dos alunos. Além disso, é essencial que reconheça a necessidade de um planejamento sistematizado com o texto literário, uma vez que esse trabalho deve ser intencional e dotado de significado.

Pensando em um texto dotado de significados, Dalla-Bona e Bufrem (2013) enfatizam que o texto literário não é um sistema fechado sobre si; ele é plural, aberto,

só pode ser compreendido a partir da sua relação com a realidade, considerando nesse processo igualmente texto e leitor. As autoras sugerem que a apreciação do texto literário vá além da simples interpretação de seus elementos intrínsecos em um processo dinâmico que requer a consideração do contexto mais amplo, pois a relação entre texto e leitor é crucial nesse processo, uma vez que a compreensão é moldada pela perspectiva e experiência do leitor. Isso implica que a apreciação de um texto literário não se limita à simples interpretação de suas características internas; ao contrário, ela é enriquecida pela perspectiva e experiência do leitor. No contexto da escrita literária, essa perspectiva destaca a importância de considerar o impacto do texto não apenas como uma construção autônoma, mas como algo que se conecta e dialoga com a realidade, moldando e sendo moldado pela interação dinâmica entre o texto e o leitor.

Tauveron (2014) ainda destaca que, além de encorajar os alunos à produção da escrita literária, é necessário que o professor ensine a reproduzir o comportamento dos autores, seguindo algumas orientações essenciais como: modificar a relação com a escrita e o empréstimo de ideias de textos lidos anteriormente; instituir uma caderneta de escritor e incitar a autoprescrição de instruções; e ensinar as escolhas de escrita.

Nesse contexto, modificar a relação com a escrita e o empréstimo de ideias já familiares surge como a primeira orientação fundamental. Ao sugerir que os alunos modifiquem sua relação com a escrita, Tauveron (2014) destaca aspectos cruciais do processo criativo dos autores. A dedicação de tempo considerável à criação e reescrita de histórias, a compreensão de que a revisão é uma parte integral e positiva do processo de escrita, e a noção de que a produção textual não exige a criação instantânea de uma obra totalmente original são conceitos essenciais que contribuem para o desenvolvimento de uma abordagem mais reflexiva e consciente em relação à escrita.

A segunda orientação de Tauveron (2014), que envolve a instituição de uma caderneta de escritor e a autoprescrição de instruções, oferece uma ferramenta tangível para os alunos registrarem elementos significativos de suas rotinas. Essa prática não apenas incentiva a observação atenta do ambiente ao redor, mas também proporciona um suporte concreto para a criação de suas próprias histórias, promovendo uma ligação mais profunda entre a vida cotidiana dos alunos e sua expressão criativa por meio da escrita.

Por fim, a terceira orientação se concentra em ensinar as escolhas de escrita. Tauveron (2014) destaca a importância do processo de tomada de decisões na organização da história. Ao instruir os alunos sobre a estruturação de efeitos possíveis, como a seleção dos nomes de personagens, características e diálogos, a autora proporciona uma compreensão mais refinada das escolhas envolvidas na prática da escrita, capacitando os alunos a desenvolverem narrativas mais ricas e envolventes.

Em síntese, as orientações propostas por Tauveron oferecem uma abordagem abrangente para o desenvolvimento da produção da escrita, promovendo não apenas a expressão criativa, mas também uma compreensão mais profunda e reflexiva desse processo. Essa metodologia tem o potencial de engajamento dos alunos, incentivando-os a se tornarem autores mais proficientes e conscientes.

Dalla-Bona e Bufrem (2013, p. 185) afirmam que o começo desse trabalho deve ser “[...] a leitura e a compreensão de que a escrita se trata de um jogo de idas e vindas com a linguagem, com a intenção artística e estética, com a imaginação, com a intertextualidade, com um potencial leitor”. As autoras fornecem uma base robusta para argumentar que a escrita é um processo multifacetado, envolvendo interações complexas com a linguagem, considerações artísticas e estéticas, o exercício da imaginação, a intertextualidade consciente e a consciência aguçada do leitor. Esses elementos combinados constituem uma abordagem essencial, enriquecedora e reflexiva para o desenvolvimento da escrita literária.

Tauveron (2014) conduziu uma pesquisa-descritiva com trinta professores do ensino fundamental e médio, explorando as práticas de ensino em relação à escrita e desafios enfrentados na implementação das estratégias mencionadas. A autora destaca três evidências constatadas na pesquisa, caracterizando-as como os principais obstáculos para uma escrita literária: o saber dos professores sobre o saber escrever dos alunos; saber-escrever e reescrever dos professores; e saber fazer escrever-reescrever dos professores.

Em relação ao saber dos professores sobre o saber escrever dos alunos, Tauveron (2014) afirma que nas declarações das práticas dos professores, obtidas por meio de entrevistas, emerge um padrão de saber hierarquizado sobre o ensino da escrita. Há uma ênfase notável na transmissão de conhecimentos relacionados à produção textual, com negligência recorrente da reescrita. A observação revela que os professores, por vezes, subestimam o potencial dos alunos no que diz respeito à

capacidade de imaginar, criar e reescrever textos literários. Ao solicitarem produções escritas, muitas vezes optam por atividades que demandam apenas complementações de histórias preexistentes e perdem a oportunidade de estimulá-los a desenvolverem suas próprias criações literárias. A autora argumenta que essas práticas não são adequadas para o desenvolvimento de competências mais abrangentes na escrita, pois escrever apenas partes isoladas de um texto literário não exercita de maneira satisfatória o processo de escrita.

No que se refere ao saber fazer escrever-reescrever dos professores, Tauveron (2014) observa que mais da metade dos professores analisados enfrenta dificuldades ao tentar reescrever o texto do aluno conforme solicitado. A autora sugere que a insegurança pessoal, por parte do professor, pode influenciar negativamente sua habilidade de ensinar a escrever, isto é, a falta de confiança na própria escrita literária pode comprometer sua capacidade de orientação.

A análise das práticas efetivas de saber fazer escrever-reescrever dos professores é exemplificada pela autora por meio da apresentação de uma história criada por uma aluna de 10 anos. Ao seguir as orientações da professora, realiza uma narração dialogada, cria suspense, incorpora cenas com efeitos realistas e faz escolhas narrativas audaciosas e eficazes. No entanto, a professora, ao avaliar a história, manifesta uma “[...] impotência [...]” ao não saber intervir no gênero escolhido pela criança e revela um “[...] protecionismo normativo [...]”, ao rejeitar as iniciativas da aluna em busca de singularidade em sua produção (Tauveron, 2014, p. 99).

Portanto, com a análise desses aspectos, nota-se a necessidade de revisão e aprimoramento das práticas pedagógicas no ensino da escrita, visando uma abordagem mais abrangente e eficaz que contemple a reescrita como parte integral do processo criativo e estimule a expressão autoral dos alunos.

Tauveron (2014) ainda destaca que, com base nos dados coletados, foi possível constatar alguns traços dominantes no perfil dos professores, sendo estes os principais obstáculos para a implantação da escrita literária.

Destacamos primeiramente que ensinar a escrita é sem dúvida uma das tarefas mais temíveis, porque o ato de escrever é intrinsecamente complexo, porque não há respostas esperadas a uma instrução dada e, sobretudo, porque o currículo de Francês não implica (quase) nenhuma informação para a escrita, trata-se de ensinar o que não se pratica e por vezes o que não se sabe fazer por si mesmo, embora os traços de insegurança estejam revelados nos dados coletados (Tauveron, 2014, p. 95).

Assim, para ensinar a escrita literária, exige-se uma abordagem pedagógica sensível e atenta às nuances envolvidas no desenvolvimento da habilidade de escrever. Ao contrário de outras disciplinas, não há respostas padronizadas e uma única abordagem no ensino da escrita. Ensinar o que não se sabe pode levar o professor a manifestações de insegurança, passíveis de serem minimizadas com cursos de formação para trabalhar com a literatura. Antunes (2015) constata que os cursos de licenciatura estão em crise no Brasil, pois decrescem os interessados pela profissão de professor devido a sua baixa valorização, inclusive salarial: “Nesse quadro cresce a dificuldade de se proporcionar a esses profissionais uma formação que os torne capazes de desenvolver competências ligadas à educação básica, como a escrita e a leitura” (Antunes, 2015, p. 8).

Estas análises, como já exposto no capítulo anterior, evidenciam o despreparo dos professores para ensinar a escrita literária, apontam para a importância de reconhecimento do ensino da literatura e para a necessidade premente de integrar o ensino da literatura nos cursos de formação de professores, como defendido por Saldanha e Amarilha (2018, p. 382); “A inserção da literatura nos currículos escolares se justifica por se tratar de um bem cultural e um direito de todos”. Esta perspectiva reforça a necessidade de repensar e reestruturar os cursos de licenciatura, com base sólida para a formação de professores capazes de abordar as complexidades do ensino da literatura.

Com isso em vista, Cerrillo (2008) destaca certos hábitos pedagógicos adotados por professores que podem afastar os alunos da prática da leitura e da escrita. O autor, ao discutir essas práticas, ressalta que o acesso à linguagem ocorre por meio da prática da leitura e da escrita na infância, no entanto, observa que há uma transição abrupta para um estudo formal e rigoroso das estruturas e funções gramaticais, muitas vezes resultando em um gradual declínio do interesse pela linguagem, que se estende para as competências leitora e literária.

Além disso, o autor identifica outro fator prejudicial relacionado a uma metodologia mais tradicional, na qual os alunos são frequentemente solicitados a escrever sobre temas pré-estabelecidos e impostos, sendo-lhes exigido ajustar-se ao que lhe é estabelecido. Esses padrões metodológicos, conforme discutido pelo autor, podem impactar negativamente o desenvolvimento da afinidade pela leitura e pela escrita. O autor alerta para a importância de estratégias pedagógicas mais inclusivas e motivadoras.

Por isso, o desenvolvimento da criatividade literária na criança é possível se ela for estimulada a escrever sobre experiências próprias, sobre temas compreensíveis, sobre episódios apaixonantes e emocionantes, sobre tudo aquilo que pode ser capaz de expressar com as suas capacidades, não sobre o que não pensou ou pensou pouco, ou sobre o que não possa expressar com seu caudal lingüístico (Cerrillo, 2008, p. 181).

Cabe ao professor mediar esse percurso de forma a favorecer o desenvolvimento da criatividade dos alunos, dando condições para que todos sejam capazes de usar sua linguagem própria e autoral, utilizando as suas experiências para a produção da escrita literária.

Cerrillo (2008) propõe uma abordagem pedagógica centrada na escrita livre e criativa, na qual o papel do professor é o de animador e mediador na promoção de mentes criativas. Nesse contexto, destaca-se a importância de uma metodologia que estimule a produção de textos e a reflexão sobre eles. Essa perspectiva parte do que é específico em cada um, como a fala, para chegar à linguagem, utilizando hábitos expressivos escritos como meio para o desenvolvimento de habilidades. Para instigar esses hábitos, o autor sugere a construção de diálogos, perguntas e respostas pessoais, relacionadas a leituras ou situações do cotidiano.

Além disso, Cerrillo (2008) enfatiza a necessidade de diversificar os temas propostos para a composição da escrita, encorajando a produção criativa dos alunos. Ele recomenda a partilha das produções escritas de outras crianças como uma estratégia para ampliar as experiências literárias. Um aspecto relevante é a sugestão de não corrigir a composição ou a ortografia, de forma a respeitar a expressão criativa dos alunos. Cosson (2020) complementa essa perspectiva ao afirmar que o compartilhamento é a forma concreta de ampliar e aprimorar a experiência literária. Essa visão reforça a importância do diálogo e da interação, a ocorrer num ambiente que valorize a diversidade de criações literárias.

Dessa forma, a proposta de uma escrita mais livre e criativa ressalta também o papel fundamental do compartilhamento na ampliação e aprimoramento da experiência literária. Em relação ao desenvolvimento da produção escrita criativa, Cerrillo (2008, p. 181-182) destaca que “[...] a sua prática ajuda a superar dificuldades expressivas e imaginativas, ao mesmo tempo que desenvolve a fantasia, fomenta destrezas artísticas, cria o hábito leitor e facilita a comunicação de pensamentos ou de sentimentos, com valor artístico”.

Além de estimular o próprio hábito, a escrita criativa contribui para a formação de leitores mais envolvidos e críticos, e desenvolve a comunicação de pensamentos ou sentimentos com valor artístico. Esse aspecto sublinha a dimensão comunicativa da literatura, destacando-a como uma forma de expressão que transcende a mera transmissão de informações, mas que busca comunicar-se de maneira artística e significativa.

Ao compilar as ideias de Gianni Rodari, Cerrillo (2008) destaca a figura do professor como um animador, que, durante a correção, elogia os pontos positivos da escrita e auxilia o aluno-autor a esclarecer a mensagem que deseja transmitir. A abordagem de correções ortográficas e gramaticais é proposta em segundo plano, ajustando-se à fase escolar de cada um.

Cerrillo (2008, p. 186) sugere que “A partir do momento em que se inicie a aprendizagem da leitura, devem se iniciar as práticas de escrita”, pois o desenvolvimento das capacidades criativas é um processo contínuo de técnicas práticas que visam estimular e despertar a capacidade criativa dos alunos. O autor também recomenda que, a partir de uma determinada idade, sejam propostas atividades de criação textual, como poemas, narrações, descrições, pequenos contos, adivinhas e diálogos.

Para além das sugestões iniciais, Cerrillo (2008, p. 189) destaca a importância de considerar pelo menos três momentos na prática da leitura e escrita literária: “a escolha do tipo de texto a escrever; a escrita do texto; a supervisão e correção”. Quanto à escolha do tipo de texto, o autor ressalta a necessidade de o professor conhecer os diferentes tipos e gêneros textuais, como narrativo, argumentativo, instrutivo e informativo. Esse conhecimento permite ao professor apresentar as características textuais e estruturais específicas e preparar o caminho para a produção textual, que deve ser supervisionada, estimulada e, por fim, corrigida pelo professor. Esse enfoque pedagógico visa promover uma abordagem mais contextualizada e eficaz para a formação da leitura e da escrita literária dos alunos.

Dalla-Bona e Bufrem (2013, p. 187) afirmam que vários autores se dedicam a estudar e organizar estratégias para construir o texto literário na escola, evidenciando o que o professor precisa ensinar a pensar na arquitetura dos textos literários: “[...] tema, intriga, narrador, ponto de vista, personagens, estrutura, sequência, coerência, verossimilhança, espaço e tempo”. Além de atuar como suporte na construção e reconstrução dos textos, o professor precisa ensinar os alunos a localizarem esses

elementos nas obras, para depois elaborarem as suas próprias produções de escritas. Isto é, essa abordagem pedagógica visa não apenas transmitir conhecimentos sobre a estrutura textual, mas também capacitar os alunos a desenvolverem habilidades para a produção da escrita de textos literários.

Em relação a saber localizar esses elementos na obra, Colomer (2007, p. 172) afirma que

Os contos lidos pelas crianças oferecem todo tipo de exemplos de perspectiva narrativa, apesar de uns predominarem mais que outros. Saber como funciona os livros infantis pode ajudar a criar um programa mais preciso de ensino literário na escola (quando chamar a atenção sobre cada elemento construtivo, quando nomeá-lo, quando sistematizar o conhecimento de suas possibilidades) e pode ajudar a utilizar esses textos como exemplos compartilhados ou como leituras para um progresso programado.

Na abordagem de textos literários, é fundamental explorar minuciosamente sua estrutura para identificar e analisar os elementos que compõem a narrativa. Esse processo desempenha um papel crucial na sistematização do conhecimento, proporcionando uma compreensão mais abrangente e familiarizada com a construção da escrita literária.

A construção de textos literários demanda uma abordagem cuidadosa e planejada, conforme destacado por Dalla-Bona e Bufrem (2013). Inicialmente, é essencial definir o gênero narrativo que será abordado, seguido por um minucioso planejamento do texto antes da escrita, considerando que esse é um processo interativo de escrita e reescrita. Os elementos-chave a serem considerados envolvem: a escolha de um tema envolvente, o desenvolvimento gradual da intriga ao longo da narrativa, a definição do papel do narrador, a escolha do ponto de vista ou foco narrativo, a criação de personagens com características distintas, o estabelecimento de uma estrutura narrativa envolvente, a sequência lógica dos eventos, a coesão textual para evitar a perda do leitor, a criação de um enredo completo e a atenção à verossimilhança, espaço e tempo na narrativa.

Com base nas afirmações de Dalla-Bona e Bufrem (2013), entende-se que a construção de textos literários é um processo complexo que demanda uma abordagem cuidadosa e planejada. A definição do gênero narrativo se apresenta como uma etapa crucial, uma vez que orienta todo o desenvolvimento subsequente do texto. Por isso, o planejamento meticuloso antes da escrita é destacado como fundamental para a natureza interativa do processo de escrita e reescrita.

Dalla-Bona, Vargas e Silva (2017) enfatizam que os personagens possuem importância central na organização da narrativa. Também, destacam a amplitude da verossimilhança, que está intrinsecamente ligada à capacidade do aluno-autor de explorar sua criatividade. A escolha do ponto de vista ou foco narrativo, a coesão textual para manter a conexão entre os enunciados, e a variedade de sequências narrativas são abordadas como elementos importantes na construção efetiva de textos literários.

Gusso e Dalla-Bona (2014) contribuem para a compreensão do processo de escrita ao salientar que, assim como o planejamento é fundamental, a revisão textual é uma etapa que inevitavelmente leva à reescrita. A mediação para a reescrita tem a oportunidade não apenas de aprimorar a qualidade estilística de seus textos, mas também de aprender sobre o funcionamento da língua e desenvolver estratégias para alcançar o efeito estético desejado. Esses conhecimentos, absorvidos ao longo do processo, conduzem à autonomia na produção de textos literários. Nesse contexto, a reescrita não é apenas uma correção, mas uma oportunidade educacional valiosa dos alunos aprimorarem sua competência na escrita.

Comumente, o que mais se encontra nas escolas é uma visão distorcida do trabalho de reescrita. Os professores acabam concentrando esforços para corrigir erros gramaticais e ortográficos e acabam não priorizando a função literária dos textos; perdem a oportunidade de explorar a capacidade literária dos alunos e a estética dos textos, que devem ser potencializadas nesse momento de interação na reescrita. Como afirmam Gusso e Dalla-Bona (2014, p. 73):

Muito mais do que solucionar problemas de ordem gramatical ou ortográfica, a reescrita de um texto ficcional serve para mostrar ao aluno-autor, por exemplo, que certas informações do texto precisariam ser mais detalhadas, complementadas, para a obtenção dos efeitos de sentido pretendidos; que uma reordenação dos segmentos textuais contribui para a sequência da história fluir com maior clareza e coerência; que certas informações, por não estarem contribuindo com o desenrolar da trama, devem ser suprimidas; que certos segmentos precisam ser substituídos para a concretização do projeto de dizer; que determinadas escolhas lexicais serão mais fecundas para efeitos polissêmicos. Vale destacar que no caso de textos com propósito estético, a busca pelas formas mais apropriadas demanda um intenso trabalho de garimpagem dos recursos disponíveis na língua.

A necessidade de um trabalho de reescrita voltado para a estética do texto literário e a ampliação de sentidos emerge dessa afirmação. Nesse contexto, destaca-se a importância de o professor ser “[...] aquele que estabelece permanentemente o

diálogo com os alunos e estimula as parcerias entre eles, para que, em conjunto, aprendam a driblar a sinuosidade do texto literário” (Gusso; Dalla-Bona, 2014, p. 73).

Ao enfatizar que o professor é aquele que incentiva parcerias entre os alunos, a proposta é que, coletivamente, aprendam a enfrentar os desafios do texto literário. O diálogo estabelecido durante a fase de reescrita, seja com o professor ou com os colegas, oferece ao aluno-autor uma oportunidade valiosa de visitar seu texto, identificar possíveis problemas e colaborativamente encontrar soluções. Nessa perspectiva interativa, a reescrita não é apenas uma atividade corretiva, mas um processo enriquecedor capaz de capacitar e aprimorar as habilidades literárias.

5 DA TEORIA À PRÁTICA: PROPOSTA DIDÁTICA DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO

Este capítulo é dedicado às análises dos dados obtidos durante o segundo semestre de 2022, período de permanência em campo com a turma do 5º ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Piraquara. Os dados foram obtidos por meio de um conjunto de vivências articuladas a partir da análise e da reformulação do Currículo de Letramento Literário; das entrevistas gravadas com as professoras, com os alunos e com as coordenadoras de letramento literário; das observações das práticas da professora de letramento literário, do empréstimo de livros na biblioteca; da aplicação da sequência didática expandida; e do Seminário de Socialização de Práticas, promovido pela SMED em 23 de novembro de 2022.

O foco deste capítulo é a triangulação dos dados coletados durante a pesquisa. Para isso, inicialmente, apresenta-se o conceito de currículo com base em Silva (1999), Arroyo (2007) e Sacristán (2013); na sequência, são destacados os principais elementos do Currículo de Letramento Literário de Piraquara, bem como os relatos de experiência evidenciando como ocorreram a implantação em 2012/2013 e sua reformulação em 2022/2023. Serão conectados estes dados com os das vivências desvendadas na prática com a turma do 5º ano. Para fechar o capítulo, serão elucidadas as experiências com a implantação da sequência didática expandida na turma do 5º ano.

Para realizar a triangulação, os áudios das entrevistas foram transcritos com o auxílio do *software Transkriptor* e, posteriormente, organizados. Os registros em diário de campo foram reestruturados, incorporando imagens das atividades realizadas pelos alunos, assim como fotos tiradas durante esses momentos.

5.1 CURRÍCULO DE LETRAMENTO LITERÁRIO: DESAFIOS E IMPACTOS

Existe uma extensa discussão acerca da relevância da literatura no ambiente escolar e numerosas pesquisas que expressam a inquietação dos educadores em relação a esse assunto, porém não se identificam muitas pesquisas que evidenciam a importância de um currículo para a prática da literatura nas escolas. Tal carência é evidenciada pela falta de resultados ao se realizar as buscas para esta pesquisa, nos

portais Capes e Scielo, utilizando os descritores “currículo de letramento literário” e “currículo de literatura”. Algumas exceções são as pesquisas de Saldanha e Amarilha (2018) e Saldanha (2022), que defendem a necessidade da literatura nos currículos dos cursos de Pedagogia.

O currículo escolar, como alicerce da prática pedagógica, abarca os conteúdos a serem estudados, as atividades a serem realizadas e as competências a serem desenvolvidas, visando à formação integral dos alunos. Desse modo, atua como um guia a delinear o percurso dos alunos ao longo de sua trajetória escolar, assim, organizando os conteúdos, atividades e competências

Conforme Moreira e Candau (2007), as indagações sobre currículo revelam que eles não são meros conteúdos prontos para serem transmitidos aos alunos; são seleções e construções de práticas e conhecimentos contextualizados em dinâmicas políticas, sociais, culturais, intelectuais e pedagógicas. São conhecimentos e práticas dispostos em novas orientações e reinterpretados em cada contexto histórico pelas recomendações da sociedade.

Dessa forma, o currículo é visto como um processo dinâmico, que reflete as transformações sociais, políticas e culturais ao longo do tempo. Essa compreensão ressalta a importância de considerar as demandas e as mudanças na sociedade ao desenvolver e adaptar currículos educacionais, visando uma educação mais alinhada às necessidades contemporâneas e às expectativas da comunidade escolar.

Sacristán (2013, p. 3) destaca que o currículo tem a função de determinar quais conteúdos serão abordados, estabelecer níveis e tipos de exigências, ordenar o tempo escolar, desenvolver e programar o progresso dos sujeitos durante a escolaridade, isto é, ele se torna “[...] um regulador das pessoas. Por tudo isso, nos séculos XVI e XVII, o currículo se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos”.

A ordenação do currículo implica em decisões sobre o que é considerado essencial para a formação dos alunos, refletindo valores sociais, culturais e políticos.

Dessa forma, é importante destacar que a regulação do currículo não é um processo neutro. Ela reflete visões de mundo, poderes institucionais e valores específicos, podendo perpetuar desigualdades e reproduzir formas de exclusão. Portanto, a discussão sobre a regulação do currículo deve contemplar a busca por práticas mais inclusivas, críticas e adaptáveis, capazes de atender às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Silva (1999, p. 150) alerta que, depois das teorias críticas e pós-críticas, não se pode olhar o currículo com inocência, “O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem e percurso. [...] O currículo é documento de identidade”. O sentido de poder apresentado pelo autor está associado ao tipo de conhecimento que será ensinado e à escolha dos critérios de seleção que serão evidenciados. O poder é difuso e multiforme, evidenciando a importância de o currículo projetar uma sociedade democrática, justa e igualitária.

Já o sentido de identidade está associado ao fato de que as escolhas curriculares contribuem para a formação da identidade dos alunos, moldando não apenas o que eles sabem, mas também quem eles se tornarão, isto é, o currículo é, então, um agente ativo na construção de cidadãos para atender contextos específicos da sociedade.

A escola deve buscar seguir um ideal democrático de justiça e igualdade, alinhado com a sociedade, garantindo direitos sociais, culturais e humanos para todos. No entanto, ainda há questões em aberto que necessitam de respostas e soluções mais sólidas para superar as desigualdades e culturas excludentes.

Como afirmam Moreira e Candau (2007, p. 34), é importante primeiramente sensibilizar os professores para a pluralidade e a diversidade:

Trata-se de desafiar a ótica do dominante e de promover o atrito de diferentes abordagens, diferentes obras literárias, diferentes interpretações de eventos históricos, para que se favoreça ao(à) aluno(a) entender como o conhecimento socialmente valorizado tem sido escrito de uma dada forma e como pode, então, ser reescrito.

Ao introduzir diferentes abordagens, obras e interpretações, proporciona-se ao aluno a oportunidade de desenvolver o pensamento crítico e a reflexão sobre como é construído o conhecimento socialmente valorizado. Isso implica reconhecer que a literatura, assim como outras áreas do conhecimento são permeadas por diversas perspectivas, influências culturais e visões de mundo.

Reconhecer o direito à cultura é fundamental, e o currículo, a escola e os educadores têm o dever de garantir a transmissão da cultura acumulada às novas gerações (Arroyo, 2007). Desta maneira, integrar a literatura, com sua essência estética, ao currículo das escolas, possibilita este acesso à cultura e visa superar as desigualdades, uma vez que a literatura tem o poder de informar, desenvolver a consciência estética e crítica dos leitores, através de seu poder de humanização.

Visando garantir o direito à literatura, cabe aqui destacar que o município de Piraquara elaborou, em 2012 e implantou em 2013, um currículo próprio para a prática da literatura, denominado “Currículo de Letramento Literário para a educação básica” (CLT), norteador obrigatório em toda a rede, atendendo a educação infantil, ensino fundamental I e EJA, como já brevemente apresentado na introdução deste trabalho de pesquisa.

As discussões sobre a necessidade de um currículo próprio partiram dos estudos da então coordenadora de Língua Portuguesa, que estava cursando uma pós-graduação em Metodologia do Ensino da Língua e da Literatura, associados à necessidade de o município ampliar a hora-atividade dos professores para a 6ª hora, e ofertar uma área do conhecimento que favorecesse a leitura literária na escola, visto que grande parte dos alunos não tinha acesso às obras literárias fora do ambiente escolar.

O currículo foi elaborado em três meses. Partiu do trabalho de monografia da então coordenadora, que já vinha sugerindo para a SMED a possibilidade da implantação de um currículo para o trabalho com a literatura, e contou com o apoio de um consultor externo.

Em entrevista concedida à pesquisadora em 2 de maio de 2022, a coordenadora de letramento literário responsável pelo currículo esclarece que, em 2013, iniciou-se a implantação do documento com as formações para os professores que trabalhariam com o letramento literário. Foi uma semana intensiva de estudos teóricos e sugestões de estratégias a serem aplicadas em sala de aula. Na sequência, também foram ofertadas vagas nos cursos de formação continuada para que as coordenadoras de letramento literário também pudessem participar.

Quando questionada se o currículo e as formações contribuíram para a prática dos professores, para formar leitores, ela responde que sim, pois, inclusive, alguns professores se tornaram leitores, e relataram que antes das formações não tinham a prática da leitura.

O currículo representa um marco no diferencial do município, pois nunca havíamos trabalhado com o conhecimento artístico, sempre científico, a própria arte ensina conhecimento científico. O currículo tem a função de trabalhar a literatura como arte. A escola pedagogizava a literatura, usando como pretexto, o livro sempre foi relegado como coadjuvante. O currículo rompe com estas barreiras (Coordenadora responsável pela elaboração do currículo).

Ela destaca que o CLT trouxe uma mudança significativa nas escolas do município ao incorporar a literatura como conhecimento artístico, buscando, assim, superar as práticas anteriores que limitavam o papel do livro na educação.

O documento abrange 11 capítulos. O Capítulo 1. “Leitura literária: educação infantil, ensino fundamental e EJA Por que um currículo?” (Piraquara, 2012, p. 2) apresenta a importância da leitura literária na educação básica, especialmente na educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA). Justifica aqui a necessidade de um currículo específico para a leitura literária, considerando a existência de um déficit no hábito de leitura no Brasil, conforme apontado pelo Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL).

O documento destaca que a proposta do currículo visa superar práticas eventuais de leitura que ocorriam no interior das instituições de ensino, como feiras e contações de histórias, defendendo a necessidade de ações articuladas, baseadas em teorias consistentes. O currículo sugere obras literárias, conteúdos e critérios de avaliação com o intuito de promover uma formação contínua do leitor.

O CLT destaca que a elaboração do currículo não desvaloriza as práticas existentes nas escolas, mas busca qualificá-las, superando problemas como a descontinuidade de projetos, e ressalta que a formação do leitor ocorre pelo exercício constante de leitura, mediado e orientado pelos professores.

Até o momento, é possível afirmar que todas as escolas municipais de Piraquara oferecem, em média, uma aula de letramento literário por semana. No entanto, na prática da maioria dessas escolas, a leitura não é realizada pelos alunos, mas, sim, pelo professor, seguida de comentários e discussões dos alunos, que frequentemente se estendem até as aulas de artes. O conteúdo, conforme delineado no currículo, parece servir mais como suporte para o preenchimento do Registro de Classe Online (RCO) e para a elaboração do planejamento do professor. Contudo, as atividades realizadas em sala de aula não se limitam estritamente ao que está previsto no documento. Torna-se essencial que o professor utilize sua criatividade para expandir o proposto, proporcionando uma abordagem mais enriquecedora e envolvente.

Ele tem coisas boas, mas eu acho que ele poderia melhorar. Acaba que você fica sempre ali, na mesma, não tem muita estratégia para formar o leitor. Não que a gente não vá criar estratégias, mas não sabemos se elas estão sendo as mais adequadas para isso (professora JM).

Na fala da professora, é possível identificar o reconhecimento de que o trabalho com o letramento literário precisa ser intensificado, porém, mais uma vez, confirma-se a necessidade de formação em literatura por parte dos profissionais que atuam no ensino fundamental.

O documento segue com o Capítulo 2. “A leitura literária nos Cmeis e escolas de Piraquara - Práticas existentes” (Piraquara, 2012, p. 4). Para a elaboração deste capítulo, foi encaminhada aos quinze Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) uma solicitação de um breve relatório que destacasse as práticas em andamento para promover a leitura literária nas respectivas instituições. A partir dos oito relatórios recebidos, ficou evidente que em nenhum deles existe um espaço específico ou um responsável direto pela biblioteca. Nessas instituições de ensino, a prática de “contar e ler histórias” para as crianças, especialmente aquelas dos grupos Maternal II, Pré I e Pré II, é uma atividade diária. No entanto, nota-se a ausência de “leitura mediada”, ou seja, a leitura literária é realizada para as crianças com foco na fruição, e a análise dos Planos de Trabalho Docente revela seu uso contínuo como um pretexto para o ensino em diversas áreas do conhecimento.

No ensino fundamental, quinze das vinte e duas instituições responderam à solicitação de relato. A maioria dessas escolas desenvolvia um cronograma de leitura semanal por meio de projetos, enquanto uma minoria realizava espontaneamente atividades de leitura literária. É relevante notar que muitos professores dedicavam seu tempo fora da sala de aula para realizar leituras para os alunos.

Em relação às bibliotecas escolares presentes em onze das quinze instituições, estas ofereciam momentos de contação de histórias, leitura para os alunos, empréstimo de livros e gibis. No entanto, mesmo havendo espaço e acervo, a atuação do professor responsável pela biblioteca frequentemente se limitava ao empréstimo e devolução de livros. Eram os professores regentes que, ocasionalmente, levavam os alunos à biblioteca ou retiravam livros para utilizar em sala de aula.

É notável que apenas uma das escolas tentava realizar a chamada “leitura mediada”, articulando as leituras da biblioteca escolar a autores específicos, questões relacionadas ao ensino, e envolvendo a comunidade escolar. Contudo, em nenhuma das instituições, seja na educação infantil ou no ensino fundamental, foram observados projetos que buscassem garantir a continuidade da leitura literária mediada, o aprofundamento da compreensão leitora e a busca efetiva da proficiência nos gêneros literários.

Em todas as instituições, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, existia um acervo de livros de diferentes categorias, incluindo os literários e de apoio pedagógico. Apesar do trabalho já realizado por escolas e CMEIs, acreditava-se que a implementação do Currículo de Leitura Literária seria fundamental para atender à demanda de formação de leitores literários, enfatizando não apenas o hábito ou o prazer, mas o exercício da leitura sempre mediada e orientada pelos professores.

Em conversa informal com a coordenadora de Letramento Literário da SMED, no dia 22 de fevereiro de 2023, é possível identificar que o município conta com 22 escolas, das quais 18 possuem biblioteca e 16 têm um professor bibliotecário, sendo profissionais com laudo/readaptados para esta função. Porém, apenas 6 destas escolas contam com profissional no período integral na biblioteca, 6 só de manhã e 4 apenas no período da tarde. Além disso, 4 escolas não possuem biblioteca e, das 18 que possuem biblioteca, 2 não têm um profissional responsável. Quando isso ocorre, quem realiza o empréstimo e devolução de livros é o próprio professor.

Todos os profissionais responsáveis pela biblioteca cuidavam do empréstimo e devolução de livros, e da organização e zelo com o espaço; 9 profissionais faziam mediação de leitura na escola, seguindo um cronograma semanal ou quinzenal por turma, organizado por cada profissional; as outras 9 não realizavam mediação de leitura e não apresentavam outro projeto relacionado à leitura nas escolas. A atual coordenadora ainda argumenta que neste ano de 2024, ela e sua equipe serão ainda mais exigentes em relação ao trabalho destes profissionais, pois já está nas atribuições da professora bibliotecária elaborar projetos que propiciem o desenvolvimento da leitura nas instituições de ensino do município.

O Capítulo 3: “Conceituação de literatura” (Piraquara, 2012, p. 6) mostra que o conceito de literatura evidenciado no documento destaca que a literatura é uma expressão do ser humano que explora as potencialidades da linguagem, valoriza os signos linguísticos e combina criativamente esses elementos. Além disso, a literatura visa o universal, não transformando objetivamente o modo de vida, mas contribuindo para a formação das pessoas ao estimular novos modos de compreender o mundo e agir nele.

O CLT evidencia que a literatura possui diversas funções, como instrumento de conhecimento do mundo, formação e desenvolvimento intelectual, compreensão de questões morais e formação estética. Serve também como instrumento de

conhecimento do homem, refletindo a humanidade por meio da diversidade de personagens, situações e conflitos. Em conclusão, ressalta que a literatura é configurada pelo aspecto formal e sustentada pelo conteúdo, sendo a linguagem carregada de significado a sua característica essencial.

O Capítulo 4. “Literatura infantil e juvenil: Trajetória histórica” (Piraquara, 2012, p. 7) aborda a trajetória histórica da Literatura Infantil e Juvenil, destacando seu surgimento no século XVIII, associado à revolução industrial e às transformações sociais e ideológicas. Se deu devido à influência da burguesia na criação de uma imagem idealizada da infância, visando à manutenção dos status.

O CLT evidencia que a escola e a literatura infantil foram convocadas para desempenhar um papel educativo que atendesse aos interesses da burguesia. A produção literária para crianças inicialmente refletia valores pedagógicos e normativos, buscando manipular a sociedade. Portanto, havia a persistência de obras com tendências didáticas e não literárias, desconsiderando as características da linguagem artística.

A discussão ressalta a importância de compreender as características da linguagem literária, seus elementos formadores e sua função, para distinguir obras que revelam a linguagem conotativa e plurissignificativa adequada à leitura literária.

O Capítulo 5. “Função da arte e da arte literária” (Piraquara, 2012, p. 13) aborda a função social da arte, incluindo a arte literária, destacando que a arte pressupõe a construção de sentidos, expressão e conhecimento. Atualmente, a arte busca a estética, moral e espiritual do homem, sendo influenciada pela ideologia dominante. Vale lembrar que a concepção de beleza e a relação com a religiosidade se modificam ao longo das eras.

O CLT destaca que a arte é considerada social, pois interage com o meio, reflete o contexto histórico e exerce impacto sobre os indivíduos, modificando sua conduta e concepção do mundo. Na perspectiva social da Literatura Infantojuvenil, ela utiliza os mesmos instrumentos da literatura em geral para cumprir sua função artística e impactar o público, contribuindo para a formação cultural e social das novas gerações.

Este capítulo se estendeu em um subcapítulo: “A literatura infantojuvenil e suas funções” (Piraquara, 2012, p. 14), que aborda as funções da Literatura Infantojuvenil, destacando sua origem com influência burguesa, que visava moldar o comportamento infantil e reforçar valores.

A leitura do texto literário é considerada um fator de liberdade e transformação, promovendo o pensamento crítico e moldando a infância. A literatura infantil representa o mundo, a vida e os ideais, fundindo sonhos e realidade, oferecendo inúmeras possibilidades de fruição do texto literário e enriquecendo o universo infantil com imagens da realidade. O capítulo sugere que a discussão da trajetória histórica da leitura na escola brasileira pode contribuir para entender os processos de construção e reconstrução dessa prática.

No Capítulo 6. “A escola primária Brasileira- não à literatura infantojuvenil” (Piraquara, 2012, p. 16), evidencia-se a evolução da Literatura Infantil no Brasil, especialmente no contexto educacional, desde o final do século XIX até os dias atuais. Inicialmente, destaca-se que, na virada do século XIX para o XX, a Literatura Infantil passou a ser reconhecida como formadora de valores importantes para a sociedade, especialmente após a consolidação do modelo republicano no Brasil.

O CLT evidencia que, entre as décadas de 1950 e 1970, novos métodos de ensino foram desenvolvidos, surgiram escolas experimentais, e a Literatura Infantojuvenil começou a integrar-se à prática de leitura escolar. Na década de 70, a diversificação da produção literária e o aumento dos meios de acesso à leitura fizeram com que os livros destinados às crianças passassem a fazer parte da prática de leitura escolar, ao lado dos livros didáticos.

No Capítulo 7. “Sobre os livros para crianças e leitura literária” (Piraquara, 2012, p. 22) são discutidos diversos fatores que impactam negativamente na formação de leitores, como o preço dos livros, a condição social e a falta de bibliotecas públicas. Destaca-se a necessidade de esclarecer as fronteiras entre a Literatura Infantojuvenil e outros tipos de textos direcionados ao público infantil. São apresentadas classificações como livros didáticos, paradidáticos, livros-brinquedo e “livros para crianças”, com ênfase em suas características e funções.

Ainda, são apontados desafios na escolha e uso da leitura literária na escola, incluindo a confusão entre arte e didatismo utilitário, o que pode afastar crianças e jovens da prática da leitura. A preocupação central é com a demarcação equivocada e conservadora feita pelos adultos, limitando as possibilidades de leitura das crianças. O texto enfatiza a importância de reconhecer a leitura literária como uma forma de representar e lidar com o mundo, proporcionando uma compreensão complexa e ambígua da realidade.

O capítulo 8. “As concepções de ensino e a literatura” (Piraquara, 2012, p. 27) aborda a relação entre a leitura literária e a escola, destacando que essa relação está em constante modificação ao longo do tempo e é influenciada pelas concepções de ensino adotadas. Em destaque está a importância de compreender o papel do professor e dos alunos nesse processo, considerando as orientações metodológicas que buscam manter determinada ordem social ou promover uma aparente ruptura.

O CLT menciona duas tendências presentes na escola brasileira, ambas com impacto significativo na sistematização da leitura literária. A análise dessas tendências visa avaliar em que medida contribuíram para a modificação do pensamento educacional no Brasil. O texto sugere que essas tendências, embora distintas, coexistem e influenciam o panorama pedagógico, afetando a abordagem da leitura literária nas instituições de ensino.

Este capítulo se estende para outros dois tópicos, um deles abrange a “Pedagogia Liberal – Tendência Tradicional e autoritarismo pedagógico” (Piraquara, 2012, p. 28), o outro destaca a “Pedagogia Liberal – A escola nova e o laissez-faire” (Piraquara, 2012, p. 34). Esta seção aborda os aspectos da Pedagogia Liberal, focando na Escola Nova, que surge como uma resposta à tendência tradicional. Diferentemente da abordagem anterior, a Escola Nova, influenciada por ideias de John Dewey, concentra-se no aluno, buscando adaptá-lo ao ambiente social.

O documento deixa claro que, no contexto da Literatura Infantojuvenil, a Escola Nova passou a valorizar a fruição e o desenvolvimento do gosto literário. No entanto, ao buscar a ruptura com a tendência tradicional, a sistematização da leitura literária tornou-se inócua e desnecessária.

O CLT destaca que essa abordagem persiste na escola, onde os professores evitam obrigar os alunos a ler obras literárias, deixando-os livres para escolher ser ou não leitores de diferentes gêneros textuais. O texto defende a necessidade de equilibrar o conhecimento científico e o gosto literário, preservando o ensino na área e reconhecendo a importância simultânea do exercício e do desfrute da leitura literária.

O Capítulo 9. “A sistematização da leitura literária - reflexão e busca do equilíbrio” (Piraquara, 2012, p. 35) destaca a sistematização da leitura literária, refletindo sobre a importância do ensino da literatura, especialmente na escola pública. Destacam-se os desafios enfrentados pelos alunos provenientes de classes trabalhadoras, que muitas vezes têm acesso limitado aos bens culturais produzidos.

O CLT argumenta que o ato de julgar valores estéticos, aprender a ler e desenvolver o gosto pela leitura ocorrem na escola, por meio do exercício e da mediação do professor. Destaca-se a necessidade de superar concepções que consideram o gosto pela leitura como inato, defendendo a ideia de que esse gosto é formado ao longo do tempo e das experiências.

A discussão sobre a leitura literária é ampliada para incluir o papel do professor como mediador e a importância da diversidade de obras na seleção de textos. Enfatiza-se que o gosto pela leitura não deve basear-se apenas em exercícios escolares, mas sim na experimentação cotidiana e na mediação do professor.

Em suma, este capítulo destaca a necessidade de uma abordagem consciente e intencional na promoção da leitura literária na escola, visando à formação de sujeitos leitores críticos e transformadores.

O capítulo 10. “Contação de histórias na educação básica” (Piraquara, 2012, p. 43) aborda a importância da contação de histórias na educação básica, destacando que essa prática vai além dos objetivos didático-pedagógicos, buscando resgatar a tradição oral e reconhecer a necessidade humana de contar e ouvir histórias. Destaca a complexidade da literatura infantil e a necessidade de critérios na escolha dos textos, alertando para o perigo de abordagens utilitaristas e simplistas.

Há uma crítica ao modo como algumas histórias são contadas, especialmente quando falta sensibilidade na escolha de palavras e quando se recorre a estereótipos infantilizadores. Além disso, aponta-se a falta de compreensão sobre a natureza da literatura, enfatizando que esta é uma forma de arte estética que vai além de objetivos pragmáticos.

O CLT também discute a presença das ilustrações nos livros infantis, sugerindo que estas devem complementar e enriquecer a narrativa. Além disso, destaca a importância da formação do educador, incentivando a leitura, o contato com diferentes tipos de histórias e a participação em grupos de pesquisa. No geral, o texto enfatiza a necessidade de resgatar a arte da contação de histórias na educação infantil, destacando a importância de abordagens sensíveis, criteriosas e que promovam o encantamento das crianças.

Por fim, o Capítulo 11. “Por que elencar obras, conteúdos, situações de ensino e aprendizado e critérios referenciais finais?” (Piraquara, 2012, p. 50) aborda a importância de um Currículo de Leitura Literária para a educação básica, e destaca que o documento visa orientar os professores na escolha de obras literárias de

qualidade, fundamentação teórica e metodológica, além de propor situações de ensino e aprendizado. Ressalta que as obras sugeridas são consideradas apropriadas para diferentes modalidades e segmentos, mas o professor tem a liberdade de incluir outras ou substituir conforme seu conhecimento. Salaria que a distribuição das obras por características semelhantes não implica uma abordagem linear, incentivando a diversidade de modos composicionais ao longo do ano letivo.

Além desses 11 capítulos teóricos, o currículo expõe quadros com sugestão de títulos de livros, conteúdo, situações de ensino e aprendizado e critérios referenciais finais para cada ano escolar, desde a educação infantil, ensino fundamental I e EJA (ver Apêndice 15 para acessar tal quadro referente ao 5º ano).

Cabe aqui destacar que a coordenadora de Letramento Literário responsável pela elaboração e implantação do currículo argumentou durante a entrevista que orientava os professores a trabalhar na prática por modo composicional, acumulativo ou de repetição, explicava o estilo de cada modo e dava exemplos de outros, além de que fazia um plano de aula e levava como sugestão nas formações para ser discutido e adaptado em conjunto com as professoras.

Quando questionada se os livros sugeridos no currículo foram ofertados às instituições de ensino, ela explicou que a escola recebia uma verba com indicação para a compra de livros.

Como ficou definido desde a criação do currículo que o mesmo professor trabalharia as quatro áreas do conhecimento – Arte, Letramento Literário, Educação-Física e Ciências –, foi perguntado se havia a recomendação de que as quatro áreas fossem articuladas, ao que ela responde que “sim, após a leitura e exploração do livro poderia avançar para as atividades artísticas baseadas no livro, mas a intencionalidade deveria ser trabalhar a literatura pelo prazer, não usar o livro para outra função, sim como uma arte”.

Cabe aqui destacar que, em 2017, quatro anos após a implantação do Currículo de Letramento Literário, houve uma troca na gestão da Secretária de Educação, havendo também uma troca de coordenadora de Letramento Literário. Esta profissional assumiu também a coordenação das áreas de artes, educação-física e ciências, assim, houve algumas mudanças na maneira de articular o currículo na prática, pois esta junção tinha o objetivo de trabalhar de maneira mais sistemática, e aprofundar a ideia de interdisciplinaridade. Esse movimento foi consolidado na educação infantil do município, deixando de contemplar a prática do letramento

literário como área do conhecimento separada das demais áreas, mas as práticas continuaram incluídas nos projetos.

Em 2021, a gestão anterior retorna, e, assim, a coordenação do letramento literário é novamente substituída, voltando a ser por área do conhecimento, ou seja, a profissional assumiu apenas a coordenação do letramento literário, ficando livre para se dedicar apenas a esta área do conhecimento. Assim, em 2022, a equipe inicia os estudos para a reformulação do documento, contemplando a educação-infantil, visando novamente incluir o letramento literário como área do conhecimento nos CMEIs do município.

É importante destacar o ineditismo desse currículo e a sua importância para o favorecimento de práticas com a leitura literária nas instituições de ensino, bem como as evoluções que ele trouxe para a educação no município, que, a partir desse documento, passou a incluir o letramento literário como área do conhecimento a ser contemplada na grade semanal das instituições de ensino.

Porém, é possível constatar que o documento prioriza os aspectos teóricos. Embora apresente quadros com sugestões de práticas divididas em sugestão de atividades, livros, conteúdos e critérios de referências, desde o berçário até o 5º ano do ensino fundamental e EJA, há uma lacuna entre este documento e as práticas dos professores nas escolas. Também já não se usa o documento para a articulação das práticas, havendo a necessidade de se repensar as práticas elencadas no documento.

A fala da professora e a experiência descrita nessa pesquisa traduzem uma necessidade de estratégias mais adequadas para a formação do leitor, o que sugere uma lacuna também na formação dos professores no que diz respeito à articulação de práticas mais consistentes. Práticas que venham a ter como objetivo não só desenvolver o gosto, o hábito, e a formação do leitor crítico e criativo, mas as competências literárias, isto é, articular práticas mais consistentes que visem formar o leitor competente, capaz de escolher um livro pelo seu repertório leitor, que saiba identificar os diversos gêneros literários, e seja capaz de atribuir significado às suas leituras, conectando a outras leituras e, a partir da sua cultura, possa ir além da leitura interpretativa e realizar a escrita literária criativa.

Visando intensificar as práticas do letramento literário, em 2022, a coordenadora de letramento literário e a superintendente da SMED iniciaram a reformulação do documento, estendendo-se para 2023, com encontros mensais na SMED de Piraquara. Reuniram-se para os estudos, além da superintendente e da

coordenadora de Letramento Literário, professores e coordenadoras da SMED e professores e coordenadores de escolas e CMEIS municipais. Tive o privilégio de participar desses encontros, tendo a vivência e a experiência de repensar a disciplina de Letramento Literário e contribuir com reflexões acerca dos estudos dos textos, bem como com conhecimentos e experiência na prática como professora e pesquisadora.

5.1.1 Currículo de Letramento Literário: vivências e experiências

O período de imersão na escola foi produtivo e contribuiu também para repensar as práticas do letramento literário na escola. Esta vivência me possibilitou enxergar possíveis lacunas, implementar uma sequência didática expandida e extrair resultados como possibilidade de práticas a serem contempladas no currículo.

Foram no total onze encontros, para os quais a equipe da SMED já trazia, do encontro anterior, os textos propostos. Estes eram distribuídos por duplas, que tinham a função de ler, apresentar e elaborar uma síntese por escrito para entregar à equipe responsável. As apresentações dos textos eram seguidas de discussões sobre os assuntos, e cada profissional tinha a liberdade de trazer exemplos de sua vivência que contemplassem o tema dos textos estudados, entre eles: cantos de leitura, mediação de leitura, análise de obras literárias, práticas literárias, escrita literária, entre outros. Esta foi uma excelente oportunidade para apresentar como foi realizada a implantação da sequência didática expandida na escola, levantando reflexões sobre novas possibilidades e necessidades para complementar o trabalho do professor e favorecer as competências leitoras dos alunos.

Durante a entrevista, foi perguntado à atual coordenadora de Letramento Literário o que se pretendia com a reformulação do documento e quais eram os objetivos da atualização. Ela responde:

A gente pretende deixar ele mais leve para que o professor busque e encontre o que precisa, desde como mediar o trabalho, escolher livros de qualidade, conteúdos, que subsidie o trabalho do professor, que eles compreendam o que está ali, que seja mais leve. Mais direto no que elas buscam, porque eu acredito que a parte teórica ficou muito extensa (atual coordenadora LN).

O currículo é, sim, um marco na educação do município, pois veio para valorizar a prática da literatura nas escolas e CMEIs do município, porém a sua elaboração já completou uma década, e, assim como toda proposta, precisou ser repensado, desde seus objetivos, metodologia e práticas em sala de aula. Dentro desta perspectiva, a

intenção era deixá-lo menos teórico e mais didático para que pudesse subsidiar o trabalho do professor.

Foi perguntado para a atual coordenadora se ela já promoveu algum estudo aprofundado sobre o currículo com as professoras que trabalham com letramento literário e se as professoras da rede relataram o uso do currículo como base para as aulas de Letramento Literário. Ela respondeu que sim:

A gente fez um resgate de toda a parte metodológica, foi no online, resgatei até um pouco da parte histórica que tinha na proposta, com um tempo restrito, mas a gente fez um resgate tanto dos gêneros como dos modos composicionais. Sobre usar o currículo para planejar, elas procuram somente os conteúdos, porque elas falam que é muito extenso, e me procuram para indicar livros. Eu estou sempre indicando, eu fiz até um drive compartilhado, coloco tudo lá. Também foi enviada uma lista de títulos como sugestão para compras de livros nas instituições (atual coordenadora LN).

Ao perguntar para a professora de Letramento Literário se ela utiliza o currículo para planejar suas aulas, ela responde que parcialmente, que o currículo é bom, mas precisa melhorar para contribuir mais para as práticas.

Na sequência, a atual coordenadora foi questionada sobre como acontecem as formações continuadas, desde que ela assumiu o letramento literário, e o que procura abordar nas formações ofertadas aos professores como estratégia para trabalhar com a leitura literária.

Eu procuro levar indicações de livros e também sugestões de como trabalhar com eles, resgatando as possibilidades de conversa que faça sentido para as crianças dentre as histórias que eles estão mediando. Instruo eles a sempre que possível buscarem estabelecer conexões com outras histórias, com a experiência de vida deles. Eu sempre levo um livro e já levo algumas possibilidades de exploração, como trabalhar com as ilustrações que são muito ricas, que já contam a história. Sugiro que explorem as ilustrações, a capa, o título (atual coordenadora LN).

Ainda sobre as orientações de como articular a literatura na prática, pergunto se é orientado que as professoras realizem alguma atividade de registro. A coordenadora responde que não necessariamente, mas se for fazer, que seja a partir da experiência da criança, do que ela gostou, ou em conexão com outras linguagens, como música, filmes, ilustração, imagens, dramatizações, desenhos, mas nada estereotipado, pronto, que a criança pinte ou que complete o desenho, ou que desenhe só o personagem, por exemplo. Realmente, o currículo não traz muitas possibilidades de registro, a não ser a sugestão de resenha crítica. Porém, vale lembrar que a prática da escrita é uma importante aliada da literatura, sendo indicada

desde que se inicia a leitura, isto é, deve-se iniciar também a produção da escrita criativa (Cerrilo, 2008).

Também foi perguntado para a responsável pelo Letramento Literário se ela acredita que as formações ofertadas aos professores são suficientes para que desenvolvam um trabalho de qualidade. Ela acredita que sim, mas que percebe que as professoras gostariam de ter mais formações, porém não têm tempo. Afirma que visitará as escolas para acompanhar os projetos dos professores na prática, acompanhando e auxiliando de uma maneira mais individualizada. Acrescenta, “Eu acredito que tem muita gente que está bem no caminho, sabe, eu acho que falta essa parte de ir mesmo nas escolas, acompanhar mais de perto”.

Quando perguntado para a professora de letramento literário se as formações ofertadas pela mantenedora contribuem para a sua formação no trabalho com a abordagem didática de leitura nas aulas de Letramento Literário, ela responde que parcialmente, mas elogia o trabalho que está sendo desenvolvido, que tem gostado das sugestões de livros e atividades propostas:

O último, por exemplo, foi voltado para jogos, a formadora levou vários jogos assim que envolve os personagens da obra. Foi bem legal. Eu achei a última mais proveitosa, digamos assim, porque jogos são coisas que eles gostam muito. E foi bem legal. Foram jogos com perguntas e respostas sobre as histórias, tipo tinha o Jenga com perguntas, tinha trilhas. Claro que nem tudo você consegue aplicar (professora JM).

É evidente que todas as profissionais entrevistadas valorizam o trabalho com a literatura e reconhecem a importância da formação do leitor. Porém, é também clara a lacuna na formação inicial das profissionais para articular o trabalho com a literatura.

Importante lembrar que o currículo é movimento e precisa ser renovado constantemente. Para que o Currículo de Letramento Literário ganhe vida nas instituições de ensino do município de Piraquara, torna-se imprescindível não apenas repensar as práticas de letramento literário, mas também reavaliar e fortalecer a formação desses profissionais com práticas que venham a possibilitar as competências literárias dos alunos. Uma formação mais robusta permitirá a incorporação efetiva dessas práticas, possibilitando o florescimento das competências literárias dos alunos e, assim, concretizando o verdadeiro propósito do letramento literário na educação.

5.2 DESVENDANDO PRÁTICAS, CONSTRUINDO SENTIDOS

Em relação às práticas da professora de Letramento Literário, foram sete dias de observações, uma vez por semana. Os quatro primeiros dias foram dedicados ao tema “Bruxas” e, posteriormente, ao tema “Chapéu”. Na prática, no tempo que estive inserida na turma do 5º ano, foi possível realizar algumas constatações em relação às aulas de letramento literário. Cabe aqui destacar a expectativa que os alunos tinham em relação às aulas de Letramento Literário, o quanto esperavam por este momento e gostavam de realizar comentários, questionar, prever, e compartilhar suas experiências sobre os assuntos abordados.

Nas entrevistas realizadas com os alunos do 5º ano, após as aulas de Letramento Literário, durante o mês de setembro de 2022, perguntei se gostavam das aulas, se eles se divertiam, aprendiam algo e despertavam algum sentimento, ao que todos responderam positivamente. Algumas respostas destacadas foram:

Eu gosto, desperta alegria (aluno MS).

Sim, sinto uma emoção boa de felicidade, de estar escutando e aprendendo mais (aluno RH).

Bem, eu gosto bastante das aulas de letramento literário porque eu não sei, eu só gosto das histórias que dão medo, as histórias e o sentimento que me desperta felicidade também (aluno DP).

É que nem ele falou mesmo, desperta alegria da gente e outra coisa que eu também faço eu me imagino dentro da história assim eu vendo a história passando (aluno DR).

É eu gosto muito. Me faz sentir como se eu tivesse lá vendo a história acontecer na minha frente. E dá muita alegria, me traz muita coisa. Muitas lembranças também e felicidade (aluna KV).

Em geral, as aulas aconteciam da seguinte maneira: a professora trazia uma história e sempre tentava motivar os alunos a imaginá-la, despertando a curiosidade, porém sempre usando a oralidade, sem incluir outras atividades de motivação que conduzissem para a história, como, por exemplo, música, vídeo, imagens, outras histórias. Na sequência, mostrava o livro, lia o título, autor e ilustrador, sem aprofundamento para que os alunos conhecessem um pouco mais do autor ou ilustrador, por meio de vídeos, imagens, biografia, outras obras dos mesmos autores, etc. Então, iniciava a leitura da história, sempre realizada por ela, em voz alta, respeitando as tonalidades e ouvindo a fala dos alunos. Para finalizar, por vezes, seguia para atividades artísticas ou práticas. Segue abaixo as descrições dos sete dias de observação das práticas (Quadro 5).

Quadro 5 - Observação das Práticas

Aula /data	Obra/ autor/ ilustrador	Desenvolvimento
1ª - 05/08/2022	<p><i>Obra: Sonho de bruxa.</i> Autora: Flavia Maria. Ilustrações: Suppa.</p>	<p>A professora apresentou à turma o livro e realizou a análise da capa: fez alguns questionamentos aguçando a imaginação dos alunos, leu os nomes da autora e da ilustradora. Na sequência, solicitou que os alunos deixassem em cima da mesa a folha sulfite e orientou que, conforme fosse lendo as descrições das características físicas da bruxa, relatadas pela personagem da história, fossem construindo o desenho da bruxa. A cada descrição, a professora dava um tempo para que os alunos pudessem representar com desenho, e orientava a turma. Eles demonstraram interesse pela história e pela atividade. Sorriam a cada descrição da bruxa e faziam comentários.</p>
2ª - 12/08/2022	<p><i>Obra: Uxa ora fada, ora bruxa.</i> Autora: Sylvia Orthof. Ilustrações: Gê Orthof.</p>	<p>A professora iniciou a aula provocando alguns questionamentos para despertar a curiosidade dos alunos. Na sequência, apresentou o livro <i>Uxa ora fada, ora bruxa</i>. Fez a leitura da capa, analisando a imagem, leu os nomes da autora e da ilustradora e iniciou a leitura da história em voz alta, mostrando as imagens a cada página lida. Os alunos escutaram a história e participaram apontando seus pontos de vista. A professora perguntou o que eles acharam das ilustrações e realizou alguns questionamentos. Na sequência, apresentou um chapéu de bruxa para a turma e explicou que a brincadeira seria: para quem você tira o chapéu? Em duplas, um aluno fazia a pergunta e o outro respondia tirando o chapéu se a resposta fosse <i>sim</i>, caso fosse <i>não</i>, o chapéu não deveria ser retirado. Os alunos demonstraram empolgação com as atividades.</p>
3ª - 19/08/2022	<p><i>Obra: A Bruxa do batom borrado.</i> Autor: Anderson Novello. Ilustrações: Alessandra Tozi.</p>	<p>A professora iniciou mostrando a capa da história aos alunos, realizou a leitura dos nomes do autor e da ilustradora e contou aos alunos que ambos, autor e ilustrador, são Curitibaanos, e que o autor já fez uma formação online com os professores de letramento literário do Município, apresentando esta mesma história. Na sequência, a professora levantou alguns questionamentos para aguçar a curiosidade dos alunos e iniciou a leitura da história mostrando as imagens e estimulando os alunos a interagir com a história, reproduzindo os sons utilizados pelas crianças para atrapalhar o ritual da bruxa, como assobio, por exemplo. A professora iniciou uma abordagem intrapessoal, afirmando que a bruxa reagiu chorando e que é bom pensarmos em quantas vezes já fizemos alguém chorar e nem percebemos. Então, a professora finalizou contando que na história eles se retrataram e passaram a tomar chá todos os dias juntos e que, em uma atitude simbólica, na próxima aula, seria o dia do chá da turma do 5º ano.</p>

4ª - 02/09/2022	Vários títulos pré-selecionados para leitura. Inspiração obra: <i>A bruxa do batom borrado</i> .	Encerramento do tema Histórias de Bruxas, contadas ao longo do mês, com o Chá das Bruxas na biblioteca da escola. Alguns alunos vieram fantasiados, com o rosto pintado. Como combinado, a professora fez nos alunos uma pintura de rosto. A atividade foi dividida em três momentos: a) leitura silenciosa; b) compartilhamento das histórias com a turma; c) dinâmica. Para o primeiro momento, a bibliotecária havia preparado uma cesta de livros pré-selecionados para a leitura, que durou cerca de vinte minutos. O segundo momento foi o compartilhamento das histórias. Para o terceiro momento, a professora explicou a dinâmica da criação oral de histórias de bruxa com base em uma sequência de frases que estavam em papéis dentro de copos, a serem retirados pelos alunos, com os comandos: características; onde; problema; com quem.
5ª - 09/09/2022	<i>Obra: Chapéu.</i> Autor: Paul Hoppe. Tradução: Gilda de Aquino.	Para introduzir os alunos à história, a professora explicou que estava iniciando com um novo tema e concedeu aos alunos uma pista sobre esse possível tema, dizendo que se tratava de um acessório que lembrava as histórias de bruxa e perguntou qual acessório seria indispensável para uma bruxa. Na sequência, afirmou que se tratava de um chapéu. A professora explicou as funções dos chapéus e questionou os alunos sobre quais tipos de chapéus existiam, registrando as respostas no quadro. Na sequência, a professora mostrou a capa da história, leu os nomes do autor e da tradutora, iniciou a leitura da história e mostrou as imagens. Após contar a história, a professora fez algumas perguntas aos alunos, se eles encontrassem um chapéu assim, como o personagem encontrou, o que eles fariam. A tarefa solicitada depois da leitura e da conversa dirigida foi criar, através de desenhos, um modelo e uso inédito de um chapéu e descrever as suas características e funções. Aqui, pude conversar com os alunos sobre suas criações e eles prontamente compartilharam suas ideias.
6ª - 16/09/2022	<i>Obra: Fiz voar meu Chapéu.</i> Autora: Ana Maria Machado. Ilustrações: Zeflavio Teixeira.	A professora deu sequência ao tema "Chapéu" da aula passada. Apresentou a capa da história e falou que a autora era Ana Maria Machado, uma escritora famosa e renomada que tem várias obras literárias, e iniciou a leitura da história. Durante a leitura, os alunos começaram a fazer comentários. Ao final, a professora perguntou quais eram as impressões da turma sobre a história. A professora buscou estabelecer algumas conexões entre as histórias <i>Chapéu</i> e <i>Fiz voar meu chapéu</i> .
7ª - 23/09/2022	<i>Obra: Cocô de passarinho.</i> Autora e ilustradora: Eva Furnari.	A professora realizou a leitura de capa, leu o nome da autora, que também é a ilustradora, conversou sobre a capa e iniciou a leitura da história. Os alunos interagiram e deram bastante risada. Antes do final da história, a professora parou, pediu que eles imaginassem e criassem

		um final para a história. Depois que escreveram, a professora leu o final da história. Não houve reescrita nesta aula, pois chegou ao fim. Alguns alunos terminaram antes e desejaram ler suas produções para a turma.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-autora (2022).

Entendemos que a leitura em voz alta, recitada pelo professor, é muito positiva, principalmente quando a criança é pequena e ainda não domina a leitura. Ela contribui em vários aspectos, como: aproximar os alunos de obras literárias e ampliar as possibilidades de leitura; possibilitar que as crianças desfrutem de leituras que, por vezes, estão fora de suas habilidades leitoras; favorecer a aquisição de conhecimentos implícitos sobre a linguagem literária; propiciar o compartilhamento de referências leitoras; e estimular a leitura autônoma (Colomer, 2017). Porém, a leitura silenciosa também precisa ser contemplada na escola, para que sejam desenvolvidos o hábito e o gosto pela leitura: “A leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e de livre escolha, é imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras” (Colomer, 2007, p. 125).

É comum ouvir, dos alunos ingressando no ensino fundamental II, que nunca tiveram a experiência de ler um livro inteiro. Portanto, é função da escola propor este tempo de leitura silenciosa aos alunos, para que adquiram esta experiência com a leitura, aprendam a buscar possibilidades e prever acontecimentos, além de definir seus gostos.

Colomer (2017, p. 102) destaca algumas vantagens de dedicar tempo à leitura individual e silenciosa:

Permite a prática autônoma da escolha do livro e proporciona a percepção de si mesmo como leitor. Concede o tempo necessário para desenvolver as distintas habilidades do ato de leitura. Desafia o leitor a resolver sozinho as dificuldades do texto, com a vantagem que pode recorrer facilmente ao professor ou aos colegas para solucioná-las. A possibilidade de reler algumas das obras, ou de ler alguns títulos de uma mesma série, promove a rapidez da leitura e a assimilação dos progressos realizados.

Estas vantagens contribuem para que os alunos avancem de maneira consistente na leitura, favorecendo a sua fluidez. Através da leitura silenciosa, o professor também consegue acompanhar o desenvolvimento dos seus alunos, o ideal é que eles registrem os livros lidos em um painel coletivo em sala, ou até mesmo que cada aluno tenha um caderno pessoal para registrar as histórias lidas – as que mais

gostou ou porque desistiu de ler, o que lhe motivou ou chamou mais atenção, etc. (Colomer, 2007).

Assim, torna-se indispensável a prática da leitura silenciosa na escola. Porém, ela não deve ser trabalhada de maneira isolada, ao contrário, ela precisa ser compartilhada com a turma para se criar o gosto, “[...] porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social” (Colomer, 2007, p. 144). Ou seja, é importante, em um primeiro momento, que cada aluno construa individualmente os seus significados e, assim, as possibilidades de interpretação das histórias, para depois compartilhar com a turma, quando poderá construir novas hipóteses.

Durante a entrevista com a professora de letramento literário, foi perguntado se ela propõe a leitura silenciosa em algum momento. Ela respondeu que a leitura geralmente é feita por ela, e explicou as dificuldades enfrentadas para que cada aluno tenha uma cópia da história: “Veja por você, veio imprimir a cópia do conto para toda a turma, é bem trabalhoso, acaba que a questão do recurso fica limitada. Existe também uma quantidade de cópia e sulfite que podemos utilizar no mês”.

A escola só dispõe de 4 títulos com mais de trinta exemplares, por isso, a professora se refere a fazer cópia para a leitura silenciosa, o que torna o trabalho mais difícil devido ao limite de cópia e de sulfites disponibilizados para impressão durante o mês, além de todo o trabalho para organizar o material. Estes 4 títulos disponíveis na biblioteca pertencem à coleção doada pelo Itaú. Os mesmos exemplares haviam sido doados também aos alunos, para que levassem para casa. Ou seja, a falta de recursos acaba prejudicando a prática da leitura silenciosa.

Ouvir e interagir com as falas dos alunos durante e depois da leitura é fundamental para o desenvolvimento de habilidades leitoras, visto que, ao compartilhar os pontos de vista, abrem-se possibilidades de novas significações e, assim, novas compreensões que talvez ainda não tivessem sido construídas. Colomer (2007, p. 143) detalha: “Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros”.

As atividades de interpretação eram predominantemente realizadas na oralidade. Durante e após a leitura, os alunos compartilhavam livremente pontos de vista sobre as histórias lidas, sem mais aprofundamentos que enriquecem o trabalho

interpretativo, como, por exemplo, o registro das ideias ou hipóteses abstraídas individualmente, para depois compartilhar com a turma.

Cada aula era uma nova história a ser lida, sem tempo para a expansão, para investir nas relações textuais provenientes das histórias lidas durante a aula. No entanto, as histórias trabalhadas em cada aula dialogavam entre si. Ao seguir temas sugeridos pela SMED, por exemplo, as primeiras eram histórias de bruxas, depois, a professora optou por histórias que envolviam o tema chapéu, isto é, elas tinham conexão.

Neste período de observação das aulas de Letramento Literário, não foi contemplada a produção da escrita literária. Na entrevista, a professora JM foi questionada se, além das atividades de leitura, já havia planejado alguma atividade de produção de escrita literária, instigando os alunos a utilizar a imaginação e os elementos literários para produzir suas próprias histórias.

Esse ano eu acho que não, mas eu geralmente coloco alguma atividade assim, mas já não coloco assim escrita sabe, eu gosto de fazer igual eu fiz aquele dia como brincadeira, na oralidade. Acaba que para eles é mais divertido. Porque a partir do momento que você manda escrever, nossa, é difícil (professora JM).

Os desafios para a produção da escrita literária na escola são constantemente justificados pela falta de tempo, devido ao número de conteúdos a vencer e à pouca prática de escrita dos alunos. Porém, a maior incidência constatada é a falta de formação do professor para lidar com a escrita literária – o que também não é contemplado no currículo.

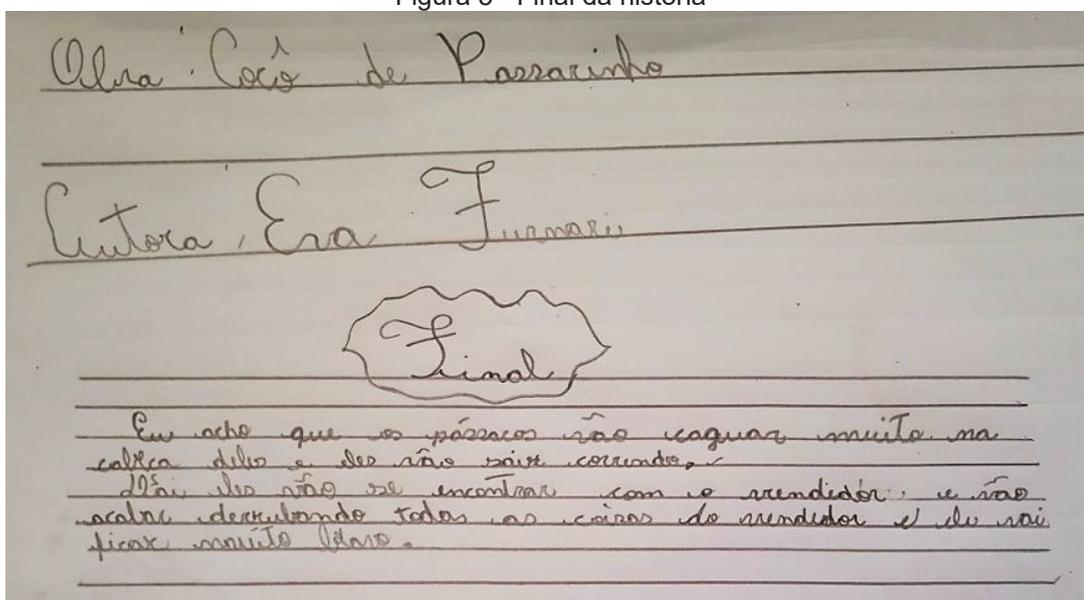
Quando questionados, em entrevista, se já haviam escrito alguma história nas aulas de letramento na escola, todos os alunos afirmaram que não. Quando perguntados se, em outros momentos, na escola ou em casa, já escreveram alguma história e como havia sido a experiência, alguns alunos afirmaram que sim. Seguem alguns relatos.

Eu tenho vontade de criar uma história assim, mas eu nunca tenho ideia assim. Quando vem uma ideia, eu já penso em outra coisa (aluno DR).
E eu lá de vez em quando gosto de escrever, mas uma vez eu escrevi um livro um conto de terror misturado com aventura sobre um garoto que ele foi transformado em um monstro. Eu gostei bastante do meu livro (aluna KV).
Bom, estou escrevendo sobre o livro que eu me inspirei que era um livro sobre uma fábrica de papel. Ainda estou no capítulo seis, se eu não me engano e estou quase terminando o capítulo seis agora e eu estou pensando em fazer dez capítulos (aluno LC).
Eu já fiz uma história de aventura (aluna RC).
Eu fiz uma história sobre mim (aluno RH).

Eu já fiz uma história de princesa (aluna LV).

Desta maneira, foi possível constatar que alguns alunos gostam de criar suas próprias histórias; a maior parte deles justifica escrever suas histórias em casa, mas acredita-se que são motivados pelas atividades de leitura proporcionadas pela escola. Em uma determinada aula, a professora parou a leitura da história sem contar o fim e solicitou que os alunos escrevessem como eles imaginavam que seria o final da história. A escrita dos alunos transcorreu como se tivessem respondendo a algum exercício, não como um fechamento de história literária (Figura 5).

Figura 5 - Final da história



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Legenda³: Eu acho que os pássaros vão cagar muito na cabeça deles, e eles sairão correndo. Depois, eles se encontrarão com o vendedor, e acabarão derrubando todas as coisas do vendedor, e ele ficará muito bravo.

A professora sempre procurava fazer das aulas momentos prazerosos, de descontração. Em algumas ocasiões, incluía atividades práticas, como dinâmica, por exemplo, o encerramento do tema “bruxas” com o chá das bruxas, em homenagem à história *A bruxa do batom borrado* de Anderson Novelo (Figura 6). A história relata que todas as sextas-feiras a bruxa tomava chá e, no final, as crianças que zombavam da bruxa se arrependeram pelas péssimas atitudes e passaram a tomar chá com ela naqueles dias.

³ Nessa dissertação, as legendas trarão os textos apresentados nas imagens com algumas adequações ortográficas e gramaticais para a melhor compreensão dos textos produzidos pelos alunos.

Figura 6 - Chá das bruxas



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2002).

Neste dia, alguns alunos foram fantasiados para o chá das bruxas, e a professora permitiu que lessem individualmente as histórias pré-selecionadas pela professora bibliotecária e depois compartilhassem com a turma. A tentativa de leitura silenciosa foi positiva e necessária, mas a turma estava agitada, pois era um dia diferente, divertido, estavam ansiosos pela atividade prática.

Na sequência, a professora explicou a dinâmica: separados em grupos de 4 alunos, deveriam criar histórias orais, seguindo as sequências das frases retiradas dos copos, com o tema “bruxas”, e deveriam seguir os seguintes comandos: característica; onde; problema; com quem. Esta atividade foi muito estimulante para os alunos, que recorreram à imaginação para criar histórias divertidas e inusitadas (Figura 7).

Figura 7 - Dinâmica da criação oral de histórias



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2002).

Durante as entrevistas, quando questionados se as histórias contadas nas aulas de Letramento Literário os incentivaram a ler, dos 26 alunos que participaram, 18 afirmam que sim, 3 não, 5 disseram que depende das histórias.

Na sequência, perguntei se eles gostavam de emprestar livros na biblioteca da escola para ler em casa, ao que todos responderam que sim. Nesta instituição existe uma biblioteca com um bom acervo, embora não em quantidade significativa de títulos para a realização de um trabalho de leitura silenciosa; também tem uma professora bibliotecária em tempo integral; porém, não foram constatados projetos de leitura realizados por esta profissional, que relatou em entrevista apresentar restrição médica, devendo evitar contato com um grande número de alunos, ou seja, sua ação se restringe ao empréstimo, devolução e organização dos livros e dos demais materiais da biblioteca, além da organização do espaço para os professores que desejam passar algum vídeo com apoio do *datashow*, e demais acompanhamentos com os professores neste espaço da biblioteca.

Em entrevista com os alunos, questionei se eles sentiam falta de algum tipo de livro na biblioteca. Alguns alunos responderam que sim e deram alguns exemplos de livros que gostariam de ler e não encontram na biblioteca: “Queria mangá, mas não tem” (GA); “Contos de fada” (LV); “Gostaria que tivesse mangá, sou fã” (DP); “Piratas” (DR); “Terror” (KV); “Mônica juvenil” (MG).

A escola possui alguns destes livros, porém ficam separados no armário, restritos ao uso do professor. A professora bibliotecária também informou que havia solicitado à escola a compra de livros mangá para atender aos pedidos dos alunos, assim como sempre solicita a compra de livros sugeridos pelos professores.

Durante a entrevista, foi perguntado à professora bibliotecária como ocorre o empréstimo de livros. Ela explicou que habitualmente selecionava alguns livros para cada turma e deixava em cima de uma mesa para que as crianças escolhessem um livro de acordo com a seleção feita por ela. Quando indagada se os alunos podiam escolher os livros das prateleiras, ela argumenta: “difícil, às vezes, o quinto ano e alguns do quarto que a gente deixa, porque é muito livro, na prateleira dispersa, demora muito, não conseguem ver o tema que eles gostam”.

Porém, no dia que pude acompanhar a turma do 5º ano na biblioteca para emprestar livros, a prática ocorreu um pouco diferente daquela relatada na entrevista. Em especial, naquele dia, as crianças podiam escolher os livros da prateleira apontada pela bibliotecária. Cada criança deveria levar um livro de literatura, acompanhado de uma revista *Recreio* selecionada pela professora bibliotecária.

Durante a escolha, as crianças ficaram bem perdidas frente às opções, pois não tinham esta prática habitualmente. Todavia, estavam muito empolgadas e curiosas, queriam ver tudo que tinha, segurar, folhear e conversar sobre as histórias. Porém, a todo o momento eram lembradas pela profissional que precisavam ser rápidas, pois outros colegas precisavam escolher também. Durante esse processo, a bibliotecária acompanhava os alunos, dava sugestões de títulos de acordo com a preferência leitora das crianças, pelo tipo de gênero, pela quantidade de páginas e pelas idades deles. Quando perguntados se gostariam de poder escolher direto da prateleira, todos respondem prontamente que sim.

Os alunos confirmaram que não utilizam a biblioteca como espaço de leitura, afirmando que, às vezes, ela fica aberta durante o intervalo, mas que eles não têm este hábito, que frequentam a biblioteca para emprestar livros ou acompanhados da professora para alguma atividade, como assistir um vídeo sobre determinado conteúdo. No entanto, este espaço deveria ser “[...] onde se testam livros, onde as crianças podem ‘experimentar’, como se experimenta uma roupa ou se prova um prato [...]” (Patte, 2012, p. 98). Ou seja, a biblioteca precisa estar disponível para que os alunos possam acessá-la de acordo com seu interesse leitor.

É perceptível que a profissional interage muito bem com as crianças, conhece muito bem a turma e suas preferências leitoras, costuma, inclusive, perguntar se os alunos leram as histórias que estão devolvendo, se gostaram, o que se passa na história. Esta atitude demonstra que a profissional instiga, escuta e acolhe os relatos das crianças, isto a possibilita fazer novas indicações de leitura, pois “o bibliotecário é

um barqueiro” (Patte, 2012, p. 93). Sendo um barqueiro, cabe também a ele conduzir e estimular a leitura.

No entanto, ao delimitar a prateleira, restringe-se o acesso às obras, gerando desinteresse, pois se perde a liberdade de escolha. O ideal é que a criança possa escolher livremente suas leituras, por mais que às vezes precise trocar o livro porque não gostou. Ela precisa conhecer para decidir do que gosta, além do que a escolha, de forma aleatória, pode surpreender positivamente. Então, a biblioteca precisa ser um espaço onde “[...] as crianças dispõem de amplas condições para exercerem suas escolhas, de maneira gratuita, sem segundas intenções utilitaristas, ou estritamente pedagógicas” (Patte, 2012, p. 99).

Quando perguntada se a biblioteca tem contribuído para a formação de leitores, a professora bibliotecária responde que:

Sim, tem crianças, olha são poucos, mas têm aqueles que você vê que realmente leem, eles vêm querendo pegar o livro. E tem três meninas do 5º ano que leram a série do crepúsculo. Elas assistiram ao filme e ficaram curiosas para ler os livros. A biblioteca é um importante espaço para promover a leitura (professora bibliotecária).

É notável que a profissional demonstra carinho pelos alunos, pela função que exerce, assim como reconhece a importância do empréstimo de livros. Porém, este espaço da biblioteca escolar precisa ser reconhecido como promotor da leitura, pois “[...] a vocação essencial da biblioteca é ser um lugar de troca, de comunicação e de abertura para o mundo. O essencial nessa ‘informação’ oferecida é convidar sempre a uma abertura e a evolução” (Patte, 2012, p. 262). É importante destacar que as práticas das profissionais desta instituição revelam o compromisso com a promoção da leitura literária, mas que precisam de aprimoramento para enriquecê-las.

Em relação às práticas nas aulas de letramento literário, cabe destacar que se os alunos esperam felizes pela aula, é porque a professora tem conseguido motivá-los para ouvir histórias. Inicialmente, a abordagem da leitura em voz alta realizada pela professora é elogiável, pois proporciona aos alunos o contato com obras literárias, ampliando suas possibilidades de leitura e favorecendo o compartilhamento de experiências. A interação oral durante e após a leitura é uma prática valiosa, estimulando os alunos a expressarem seus pontos de vista e contribuindo para a construção coletiva de significados.

Entretanto, a predominância da leitura oral realizada pela docente pode limitar a autonomia dos alunos na prática da leitura silenciosa, que é essencial para o

desenvolvimento das competências leitoras. A falta de uma boa quantidade de obras por título é justificada pela não prática da leitura silenciosa. O currículo e os cursos de formação continuada não abordam a importância desta prática, sendo algo que necessita ser incluído.

Embora a professora destaque a preferência por atividades orais, a escrita literária é uma ferramenta valiosa para estimular a imaginação, a criatividade e a expressão individual dos alunos. Averiguou-se a ausência de atividades sistemáticas de produção de escrita literária. A falta de tempo, prática e formação específica para lidar com a escrita literária são desafios a serem superados e que necessitam ser incorporados no currículo e na formação dos professores.

Outro ponto a ser considerado é a falta de expansão das ideias, ou seja, proporcionar a relação com o contexto, trazendo significado às leituras realizadas, como outros textos, vídeos, músicas, além da necessidade de explorar todas as possibilidades de interpretação que uma leitura proporciona.

Estas práticas não são isoladas, em geral, são bem parecidas em toda a rede, que segue a intenção evidenciada no currículo, a de despertar o gosto e hábito, formando um cidadão crítico-criativo. Por vezes, os professores se sentem sem ideias para articular as estratégias que desenvolvem a competência leitora dos alunos e, conseqüentemente, associam o letramento literário a atividades artísticas, confundindo, assim, a real função do letramento literário.

Cabe aqui destacar práticas bem criativas de letramento literário de três professoras de diferentes escolas da rede municipal de Piraquara, vivenciadas no *Seminário Municipal de Linguagens Estéticas: construção de sentidos*, organizado pela SMED, que ocorreu no dia 23 de novembro de 2022. No período da manhã ocorreu uma palestra sobre festas populares no universo da educação; o período da tarde foi reservado para a socialização de práticas de professores que atuam com as disciplinas de Letramento Literário, Arte, Educação-física e Ciências. No total, 5 escolas e um CMEI se inscreveram para compartilhar suas práticas, porém três dessas instituições não apresentaram projetos envolvendo a área de letramento literário. Fica a lacuna se, durante o período de execução destes projetos, a área do Letramento Literário foi contemplada por estes profissionais.

Abaixo, serão descritos os relatos de experiência de três professoras. Embora todas tenham apresentado um projeto integrado entre 3 áreas do conhecimento (Letramento Literário; Artes e Educação-Física), o foco será nas atividades

envolvendo o letramento literário, que, por vezes, estará interligado às atividades artísticas.

A professora JM é a mesma que participou da pesquisa. No Seminário, ela apresentou um projeto envolvendo jogos, esportes, danças e brincadeiras de matriz indígena. Em relação à literatura, a professora trabalhou com três obras. *Contos dos curumins Guaranis* são narrativas indígenas escritas pelos filhos de Olívio Jakupé. Com *Pequenas Guerreiras*, do autor Yaguare Yama, os alunos ilustraram o que imaginavam da história em cartaz, realizaram levantamento de hipóteses e reconto. Para *Quando caçava tatu e outros bichos*, de Thiago Nhandewa, uma das atividades propostas seria a produção de um livro de narrativas sobre as aventuras dos alunos, porém, não foi possível, pois as devolutivas não foram como o esperado. A professora pediu que escrevessem cartas para o autor, comentando sobre suas narrativas lidas em sala. O autor visitou a escola, respondeu às perguntas e conversou com os alunos. A professora apresentou um vídeo dos alunos comentando sobre esse momento.

As professoras ME e SG apresentaram um projeto com o tema “Cultura Indígena”, sendo trabalhadas cinco histórias indígenas. Com a obra *A Puka*, da autora Maria Julia Maltese, foram realizadas representações teatrais. As professoras realizaram a leitura das obras *Com os olhos do jaguar*, do autor Yaguarê Yama, e *A mulher que virou Urutau*, de Olívio Jekupe e Maria Kerexu. Com a obra *As Pequenas Guerreiras*, do autor Yaguare Yama, foram realizadas dramatizações. Com a obra *Abaré*, da autora Graça Lima, os alunos desenharam partes da história e construíram mini livros com os desenhos, além da construção de um livro *Totem*, em que cada letra representava um animal.

As professoras AW e AM também apresentaram um projeto com o tema “Cultura Indígena”. As professoras contaram algumas lendas indígenas aos alunos, que tiveram a oportunidade de escolher quais gostariam de representar, além de passarem vídeos de representações sonoras das lendas, onde eram usados objetos para emitir sons. O 4º ano escolheu a lenda *A descoberta da noite*, sendo entregue um texto fatiado para montarem na sequência. A professora leu a lenda e os alunos criaram outra lenda, *A descoberta do dia*, e apresentaram para os colegas. O 2º ano realizou o reconto de maneira teatral.

A partir do livro e vídeo de *As pequenas guerreiras*, do autor Yaguare Yama, os alunos estabeleceram comparações entre as diferentes versões. As professoras

pararam a leitura antes do final para que os alunos representassem como imaginavam que seria o final da história.

O 1º e o 2º ano escolheram a lenda *A descoberta das frutas*, do autor Hermâni Donato. Os alunos usaram canetas e lápis metálicos para representar a história com grafismo. Confeccionaram um livro utilizando vários riscantes para representar as histórias, seguindo o comando das professoras.

Em síntese, as práticas compartilhadas revelaram o empenho das professoras em articular as três áreas do conhecimento, através de projetos, como haviam sido orientadas pela gestão anterior, e sugerido pela atual gestão. As leituras realizadas foram feitas pelas professoras predominantemente em voz alta, respeitando a fala dos alunos, seguidas de atividades artísticas, acrescentadas das mais variadas atividades práticas e lúdicas, diversificando as aulas. Porém, fica evidente a carência na exploração do letramento literário, iniciando pela ausência da leitura silenciosa, onde cada aluno, além de praticar a leitura, pode levantar suas primeiras hipóteses, para depois compartilhar com a turma as suas interpretações, na busca por construir novos sentidos.

5.3 A EXPERIÊNCIA COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA EXPANDIDA

Neste subcapítulo, é feita a descrição da minha experiência enquanto pesquisadora-autora, com a implantação da sequência didática expandida na turma do 5º ano. Foram três meses de vivência com as atividades que contemplaram a sequência didática, de setembro a dezembro, totalizando quinze encontros. Para a construção desse capítulo, foram utilizadas as anotações em diário de campo; as etapas da sequência didática foram ilustradas com algumas imagens das atividades e fotografias tiradas durante a execução das atividades; os áudios gravados durante toda a aplicação da sequência e as atividades produzidas pelos alunos. Relacionando-as com as teorias, verificaremos as possíveis contribuições da sequência didática expandida para desenvolver a competência literária dos alunos. Este processo permitirá capturar a riqueza e a profundidade das experiências, buscando compreender o impacto dessa abordagem na aprendizagem dos alunos.

As ideias para a criação desta sequência didática partiram do meu interesse em trazer para a escola uma experiência original e que contemplasse práticas consistentes para a formação do leitor, e foi muito bem aceita pela professora

orientadora, que sugeriu a sequência expandida, e não a básica, como havia planejado. Por se tratar de uma turma de 5º ano, uma sequência mais elaborada permitiria viver experiências mais profundas com o letramento literário. Os estudos para a elaboração partiram dos conhecimentos que estavam sendo experimentados nas disciplinas do mestrado, em especial a disciplina de “Letramento Literário”, ministrada pelos professores Elisa Maria Dalla-Bona e Rafael Ginane Bezerra.

Cabe aqui destacar que a elaboração dessa sequência didática não foi tarefa simples. Ao contrário, foi muito bem pensada e articulada às necessidades da turma, e não estava pronta antes de eu chegar em campo. Ela foi sendo construída conforme os resultados desta vivência, através do que os alunos relataram, sobre o que gostariam de conhecer, viver e experimentar.

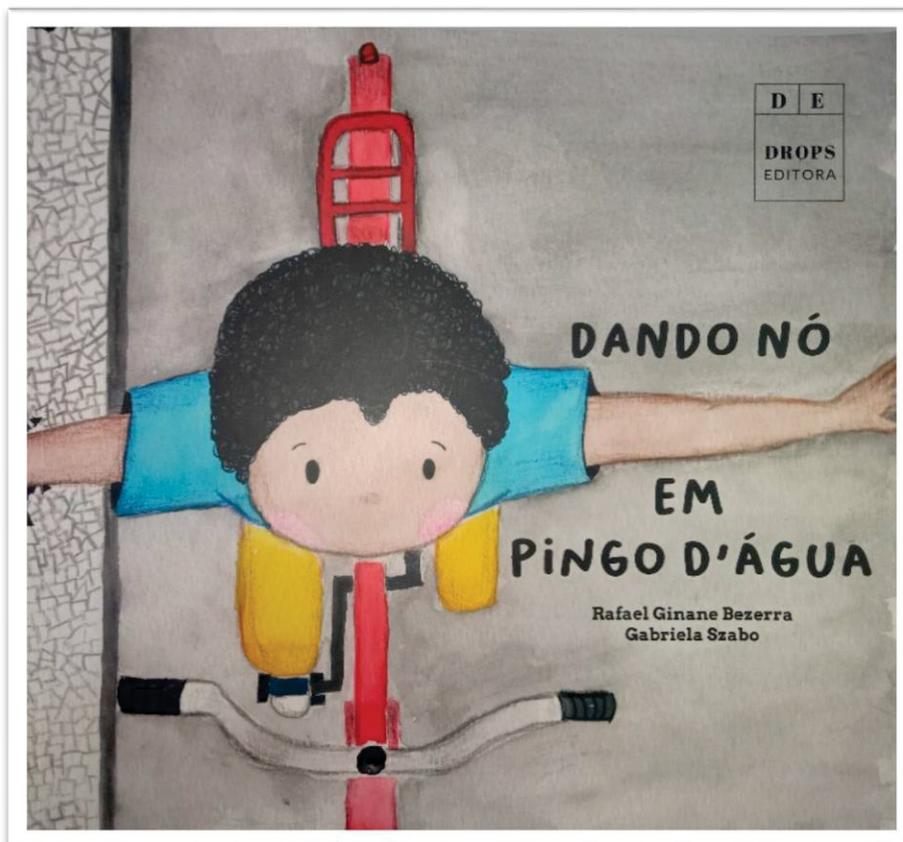
Cosson (2006, p. 49) aponta que sua intenção, ao propor a prática com a sequência expandida, não foi criar um modelo único a ser seguido, cabendo ao professor fazer as adequações necessárias, ou seja, “[...] visualizar outras possibilidades de sistematização de sua prática de sala de aula [...] desde que cumpra os princípios teóricos e metodológicos da proposta [...]”.

Assim, antes de iniciar a elaboração da sequência didática expandida, foram feitas as entrevistas com os alunos para compreender e valorizar as preferências da turma do 5º ano em relação aos gêneros literários. Dos 24 entrevistados, 15 expressaram preferência por histórias de terror. Diante disso, foi localizada uma obra que contemplasse o gênero literário terror e que tivesse uma boa qualidade literária. A obra escolhida foi *Dando nó em pingo d’água*, do autor Rafael Ginane Bezerra, de 2020. A obra abrange quatro empolgantes contos infantis: *O jacaré do Passeio Público*; *Bicicletas*; *Vende-se*; e *A explicação*.

O conto escolhido para a sequência expandida foi *Vende-se* (Figura 8), centrado em um menino (aparentemente) adolescente desafiado por sua professora a usar a imaginação para contar uma história assustadora. Ele começa dizendo que sua história não é inventada e que tem a ver com a casa da avó e passa a relatar acontecimentos assustadores que ocorriam nessa casa. Ao final da história, ele conta que a professora riu muito com sua narrativa e perguntou de onde ele tinha tirado tanta inspiração. O menino preferiu não responder, senão teria de confessar que sua vontade era que todos se sentissem apavorados ao olharem a placa de *vende-se*, pendurada na casa da avó. O conto apresenta momentos de suspense, terror e humor e exige reflexão do leitor para compreender a trama. Foram propostas, então,

atividades destinadas a proporcionar condições para os alunos lerem e compreenderem a história.

Figura 8 - Imagem do livro



Fonte: Capa do livro *Dando nó em pingo D'água* (2022).

Para a etapa da motivação, foram necessárias três aulas. Na primeira, apresentei uma caixa misteriosa (Figura 9) com objetos que representam os elementos do conto *Vende-se*. Os alunos relataram o que os elementos os faziam lembrar e, aos poucos, puderam compreender que se tratava de uma história de terror. Ao final da aula, os alunos escolheram um dos livros que estavam expostos no quadro para que eu fizesse a leitura em voz alta: *Os três lobinhos e o porco mau*, da autora Eugene Trivizas (1996) traduzido por Gilda Aquino. Os livros expostos já haviam sido pré-selecionados na biblioteca da escola e se caracterizavam por aspectos do gênero terror.

Figura 9 - Caixa misteriosa e exposição de livros



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Esta etapa da motivação provocou nos alunos grande euforia, ficaram animados, todos participaram, davam sugestões do que poderia ter na caixa, até compreenderem que se tratava de uma história de terror. Algumas hipóteses foram: “histórias de bruxas”; “halloween”; “doces”; “muito terror”; “livros de monstros”; “histórias de terror”. Ao abrir a caixa e mostrar os objetos (aranha gigante, ratazana, gato preto, uma bola branca de plástico para representar a lua cheia, lobisomem, chapa de raio-x para representar o barulho do vento, chinelo para representar a chinela da avó, e uma seringa), com a professora JM, instigamos os alunos a comentarem a que estes elementos remetem, como, por exemplo, outras histórias, filmes, acontecimentos reais. Um dos relatos foi: “Eu lembro de um filme que foi criado com base em histórias, *Monstros e arrepios*”⁴. Instiguei a turma perguntando se eles já assistiram, se gostaram, o que sentiram. Alguns responderam que sentiram medo. A turma continuou relatando outros filmes, séries e acontecimentos da vida real e histórias, como chapeuzinho vermelho e contos de bruxas.

Quando questionados se conheciam os livros que estavam expostos no quadro, se já haviam emprestado algum na biblioteca, apenas três alunos relataram já ter emprestado, mas quando perguntei sobre as histórias, apenas um aluno conseguiu explicar a história, evidenciando que realmente havia lido e atribuído sentido. Sobre a história escolhida por eles para a realização da leitura em voz alta,

⁴ Por vezes, serão citadas as falas dos alunos durante a implantação da sequência sem apresentar nenhum código, apenas aluno ou aluna, pois nesta etapa da prática não tinha como registrar quem estava falando, e mesmo voltando aos áudios fica difícil identificar as falas, diferente das entrevistas que foram feitas em trio. Isso, no entanto, não trará prejuízo nenhum à pesquisa, visto que os alunos não são identificados pelo nome nesta dissertação.

feita por mim, *Os três lobinhos e o porco mau*, a turma demonstrou muito apreço – comentavam os acontecimentos e queriam saber logo o final que a história teria.

Contudo, é possível afirmar que o objetivo proposto com a etapa da motivação – o de preparar o aluno para entrar no texto – foi atingido. Todos demonstraram interesse e curiosidade em conhecer a história que seria trabalhada, o conto *Vende-se de Dando nó em Pingo D'água*

Na segunda aula, em colaboração com a professora JM e a professora bibliotecária JS, organizamos o ambiente da biblioteca da escola, visando criar um espaço mais acolhedor para os alunos desfrutarem das histórias (Figura 10).

Figura 10 - Comparação entre as histórias



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Nessa fase, a proposta incluiu o uso de recursos audiovisuais, como o *datashow*, para apresentar e comparar outras duas versões da história discutida na aula anterior: *Os três porquinhos* e *A verdadeira história dos três porquinhos* (Scieszka, 1993). Na sequência, com a professora JM, retornamos para a sala e realizamos coletivamente o quadro comparativo entre as três histórias, que traziam aspectos de terror, como sugerido na história apresentada posteriormente (Figura 11).

Figura 11 - Quadro comparativo

MAPA COMPARATIVO DAS HISTÓRIAS: OS TRÊS PORQUINHOS; OS TRÊS LOBINHOS E O PORCO MAU; VERDADEIRA HISTÓRIA DOS TRÊS LOBINHOS.			
NARRADOR:	NÃO HÁ	HÁ NARRADOR	NARRADOR PERSONAGEM
PERSONAGEM PROTAGONISTA:	OS 3 PORQUINHOS	OS 3 LOBINHOS	
PERSONAGEM ANTAGONISTA:	O LOBO	O PORCO MAU	
LUGAR/CENÁRIO:	FLORESTA	FLORESTA	FLORESTA
PROBLEMA	O LOBO QUER COMER OS PORQUINHOS	O PORCO MAU QUER COMER OS LOBINHOS	A FALTA DE AÇÚCAR E OS ESPÍRITOS DO LOBO
SEQUÊNCIA/CONSEQUÊNCIA	SOPRAR, BUFAR E DERRUBAR AS 3 CASAS	SOPRAR, BUFAR E DERRUBAR AS 3 CASAS	EMPRSTAR A AÇÚCAR, DERRUBAR AS CASAS E DEVORAR OS 2 PORQUINHOS. NA 3ª CASA É PRESO.
COMO FOI RESOLVIDO:	OS 3 PORQUINHOS ESPANTAM O LOBO COM UMA ARMADILHA	O PORCO SE TORNOU BOM.	O LOBO FOI PRESO.
AUTOR:		EUGENE TREVIZAS	JON SCIESZKA
ILUSTRADOR:		HELEN OXENBURY	LANE SMITH

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

De acordo com Poslaniec (2005, p. 144), comparar um livro às suas adaptações é uma animação de leitura que permite aos alunos “[...] aprofundarem o livro, na medida em que, fazendo a comparação, passo a passo, de todos os componentes tomam consciência da existência desses componentes [...]”.

Durante essa atividade, os alunos compartilharam suas impressões acerca das diferenças e semelhanças entre as versões, discutiram suas expectativas em relação a cada história e revelaram suas preferências. A todo momento, ia instigando os alunos a pensarem nos elementos de cada história (narrador; personagens antagonista e protagonista; espaço/lugar que se passava cada história; problema; sequência; autor/ilustrador), comparando as semelhanças e diferenças de cada história. Os alunos iam criando hipóteses, como porque o lobo era mau, ou porque o porco era mau, porque os personagens tiveram tais atitudes, etc. Algumas hipóteses levantadas pelos alunos foram: “Eu acho que o porco virou mal porque os pais dele brigavam muito”; “Eu acho que ele se tornou mal porque ele matou os irmãos dele na história passada, e daí ele quis se vingar nessa adaptação”. Essa análise comparativa proporcionou uma compreensão mais ampla dos elementos das três histórias.

A confecção do quadro com os alunos foi uma ótima estratégia para registrar as impressões dos alunos sobre as comparações entre as histórias. Porém, em vários momentos, necessitamos interromper os alunos para organizar os momentos de fala, pois eles queriam comentar a história e criar hipóteses o tempo todo. Isso acabou por extrapolar o tempo destinado à aula de Letramento Literário, gerando um certo

desconforto com a professora JM, que precisava avançar para outras áreas do conhecimento. Todavia, foi possível concluir a atividade.

Para a terceira aula, e última da etapa de motivação, foi realizada outra animação de leitura de Poslaniec (2005), “A Roda dos Livros” (Figura 12). Levei para a sala de aula uma mala com os livros expostos na aula anterior e os apresentei à turma, incentivando-os a lerem. Individualmente, em duplas ou trios, os alunos escolheram um livro para ler (Figura 13). Após a leitura, responderam algumas perguntas, de acordo com suas concepções sobre a história lida parcial ou integralmente e apresentaram-nas à turma, dizendo se indicariam a leitura do livro ou não.

Figura 12 - Roda dos livros



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Figura 13 - Mala de livros



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Esta atividade foi ainda mais especial, pois, por coincidência, era a semana do dia das crianças, então, junto à professora JM, aproveitamos o momento, propiciando a leitura silenciosa, para oferecer aos alunos um clima mais descontraído, com direito à pipoca. Foi possível observar que eles estavam bem envolvidos com a história. Algumas duplas ou trios optaram por cada um ler uma parte ou página, outros optaram por ler silenciosamente, somente compartilhando o livro.

No momento do compartilhamento e indicação da história, foi possível constatar que realmente gostaram das histórias lidas e compartilhadas, pois todos indicaram a leitura, alguns inclusive anotaram o nome da história indicada pelo colega para emprestar posteriormente na biblioteca da escola. Ficou evidente que na oralidade eles se expressam muito bem, conseguiram explicar um pouquinho das histórias para a turma; diferentemente da escrita, a qual ficou limitada, reduzida somente aos sentimentos despertados, sem aprofundamentos, como demonstrado nas imagens abaixo (Figuras 14; 15; 16)

Figura 14 - Registro da história

LEITURA EM DUPLA

QUAL O TÍTULO DO LIVRO? Pedro e o lobo

AUTOR E ILUSTRADOR? HELOISA PRIETO A. ROSEMFET

QUE SENTIMENTOS DESPERTARAM EM VOCÊS COM ESTA LEITURA?

() MEDO (x) EMOÇÃO () CURIOSIDADE () ALEGRIA () OUTRO

VOCÊS GOSTARAM DA HISTÓRIA? COMENTE POR FAVOR.

Sim, porque eu me senti emocionado e me senti
muito heróico

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Legenda:

Qual o título? Pedro e o lobo

Autor e Ilustrador? Heloisa Prieto, Gusti A. Rosemfet

Vocês gostaram da história? Comente por favor. Sim, porque eu me senti emocionado e muito heroico.

Figura 15 - Registro da história

LEITURA EM DUPLA

QUAL O TÍTULO DO LIVRO? A DOMADORA DE MONSTROS

AUTOR E ILUSTRADOR? ANA MACHADO e SUPPA

QUE SENTIMENTOS DESPERTARAM EM VOCÊS COM ESTA LEITURA?

() MEDO () EMOÇÃO CURIOSIDADE () ALEGRIA () OUTRO

VOCÊS GOSTARAM DA HISTÓRIA? COMENTE POR FAVOR.

SIM TEM UM MONTE DE MONSTRO E FAZ
UM SENTIMENTO DE CURIOSIDADE

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Legenda:

Qual o título? A domadora de monstros

Autor e ilustrador? Ana Maria Machado e Suppa

Vocês gostaram da história? Sim, tem um monte de monstros e gera sentimento de curiosidade.

Figura 16 - Registro da história

LEITURA EM DUPLA

QUAL O TÍTULO DO LIVRO? O Livro dos monstros

AUTOR E ILUSTRADOR? Fran Parnell, Sophie Fatus

QUE SENTIMENTOS DESPERTARAM EM VOCÊS COM ESTA LEITURA?

() MEDO () EMOÇÃO CURIOSIDADE () ALEGRIA () OUTRO

VOCÊS GOSTARAM DA HISTÓRIA? COMENTE POR FAVOR.

sim!
por que nos achamos interessantes
tem muitas coisas boas foi legal

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Legenda:

Qual o título? O livro dos monstros

Autor e Ilustrador? Fran Parnell e Sophie Fatus

Vocês gostaram da história? Sim, achamos interessante, tem muitas coisas boas, foi legal.

Na quarta aula, considerando a temática de *medos*, abordada no conto *Vende-se*, conduzi os alunos ao gramado da escola para realizar um trabalho de introspecção. No entanto, devido à chuva, foi necessário encontrar outro espaço, optando pelo pátio coberto da escola. Nesse cenário adaptado, os alunos foram

orientados a se acomodarem em círculo. Mesmo nessas condições, a atividade correu de maneira fluida.

Iniciei este momento compartilhando meus próprios medos e estimulando os alunos a relatarem os medos que carregavam consigo. Esta abertura pessoal compartilhada com eles criou uma atmosfera mais receptiva e motivadora para que compartilhassem seus próprios medos e traumas. Alguns dos medos e traumas retratados foram: medo de aranha; do Chuck (personagem do filme); de acidente; fogo; bexiga; de perder a casa; do escuro; de cachorro; de boneca; de escada; do apocalipse. Entre os medos, o que mais se destaca é o medo de perder um familiar – o medo da morte. Essa discussão proporcionou aos alunos um espaço para expressão e compreensão mútua de suas preocupações e inseguranças.

Na sequência, na sala de aula, foi apresentado um *trailer* do filme de *Harry Potter - o Expecto Patronum*, que apresenta o medo sentido pelo personagem e como ele o enfrentou. Após a conversa sobre esse trecho do filme, foi solicitado aos alunos que desenhassem ou escrevessem seus medos. Assim que todos terminaram, foram orientados a rasgar e jogar as folhas no lixo, no intuito de representar um modo de enfrentar esses medos. Alguns alunos realizaram a atividade tranquilamente, outros apresentaram muita dificuldade, demonstrando apego à representação. Por isso, foi necessário realizar uma discussão acerca dessa situação.

Sentindo a turma motivada para conhecer a história, partimos para a segunda etapa da sequência, a introdução. Foi apresentado o livro *Dando nó em pingo d'água*, promovendo uma análise da capa (título e imagem), com o apoio da contracapa para apresentar o autor e a ilustradora. Para a análise da capa, pedi que lessem o título do livro e imaginassem o porquê deste título, o que significava Dando nó em pingo d'água. Apresentei também todos os contos, explicando que iríamos ler o conto *Vende-se*. Instiguei os alunos a associar o título da história com o título do conto. Então, começaram a levantar várias hipóteses, algumas fazendo todo o sentido com a história, como: Ele não quer que vendam a casa dele; Ele tem que vencer os monstros; Ele está dando nó em pingo d'água para não vender; Ele está enrolando os compradores; Eu acho que dando nó em pingo d'água não tem nada a ver com o vende-se.

Informei que a história estava relacionada com mudança e que toda mudança traz algum sentimento: de alegria, medo, ansiedade, arrependimento, dependendo da

situação. Na sequência, apresentei um vídeo gravado pelo autor Rafael Ginane Bezerra, no qual ele fala um pouco sobre seu livro (Figura 17).

Figura 17 - Apresentação do autor



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Os alunos demonstraram curiosidade em conhecer o autor e, ao mesmo tempo, sentiram-se valorizados, pelo fato de o autor ter gravado um vídeo em especial para eles. Uma frase do autor no vídeo os deixou muito intrigados e eufóricos: “[.] uma história completamente verdadeira que eu inventei”. Os alunos diziam:

Não faz sentido, ele disse uma história completamente verdadeira que eu inventei, então ele inventou a história (aluno DR).
 Ele falou que a história é verdadeira (aluna IR).
 Não, ele disse verdadeira que eu inventei. Então ele inventou (aluno DR).

Como o tempo da aula chegou ao fim, pedi a eles que guardassem na memória todas as informações que ouviram do autor com as hipóteses que haviam construído, para que, na próxima aula, realizassem a leitura.

É possível afirmar que tanto os momentos de motivação quanto os de introdução foram bem articulados, visando preparar os alunos para a leitura do livro.

A terceira etapa, e quinta aula, foi a da leitura, desdobrando-se em dois momentos distintos: a leitura mediada por mim e a leitura silenciosa. Cada aluno recebeu uma cópia impressa do conto.

Iniciei a leitura mostrando a capa da história e a capa do conto e solicitei que olhassem a imagem inicial e falassem o que estavam vendo. Responderam: “uma

casa estranha”, “mal-assombrada”, “velha”, “uma árvore seca”. Retomei com eles o título do conto, relembrar do vídeo do autor e iniciei a leitura, respeitando os intervalos da leitura para que estabelecessem as conexões, e fui fazendo perguntas para contribuir para o entendimento, enfatizando alguns momentos importantes que ajudariam na compreensão.

A professora pediu que o menino contasse uma história? Do que? (pesquisadora).

Sim, uma história de dar medo (alunos).

Quem é o narrador? (pesquisadora).

É o menino, que está contando a história (alunos).

Será que é uma boa ideia ficar embaixo das cobertas quando sente medo? (pesquisadora).

Sim, eu fico (alunos).

Onde se passa toda essa história criada pelo menino? (pesquisadora).

Na casa da avó (alunos).

O que será que esse menino sentia nessa casa? (pesquisadora).

Medo e dor, por causa da havaiana da vovó (alunos).

Olhem as imagens quais são as transformações que ocorreram com o menino? (pesquisadora).

Ele ficou barbudo, com pelo (alunos).

Ele vai virar um lobisomem (alunos).

Fiz uma pausa no final da história e perguntei de onde ele havia tirado tanta inspiração; eles responderam: “de um sonho”, “da imaginação”, “de quando ele era criança”. Então li o final:

A professora me deu dez e, antes de acabar a aula, quis saber de onde eu tinha tirado tanta inspiração. Agradei a professora e preferi não responder. Se eu tivesse respondido, ia ter que confessar pra ela aquilo que eu mais quero: que todo mundo se sinta apavorado quando olhar a placa de *vende-se* que fica pendurada bem na gente da casa da vó (Bezerra, 2022, p. 32).

Uma aluna disse ao final da história: “a avó dele é um fantasma”. Outro aluno argumentou que “no início do conto está mostrando a casa e um santinho em cima, no final o santinho muda”. Outro aluno respondeu que “não muda”.

Assim, pedi que observassem a imagem no final da história, e que comparassem com a imagem inicial, se havia diferença. Eles responderam que “sim, tem prédios”, “a árvore ganha folhas”, “acho que arrumaram a casa para vender”, “acho que ele entrou na puberdade e começou a ver a casa assustadora”, “acho que ele sonhou”. Acolhi todas as respostas e perguntei porque o menino contou essa história, ao que responderam: “porque a professora pediu”.

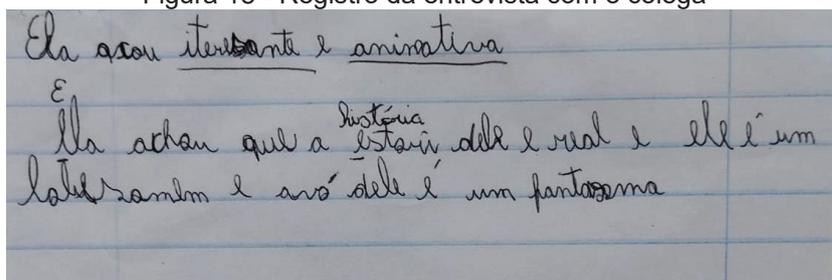
Retomei a leitura do final da história e perguntei novamente o que eles achavam que o menino quis dizer com aquele final. Respondem: “que era tudo verdade do menino”, “que ele deu nó em pingo d’água”, “que ele enrolou a professora”. A

professora JM completou, dizendo: “eu acho que vocês precisam pensar um pouco mais, eu li duas vezes para compreender o que ele quis dizer”.

Durante a leitura do conto, os alunos demonstraram entusiasmo, sorriam, expressavam certo temor em alguns trechos mais específicos da narrativa. Por exemplo, a menção ao vento impetuoso, às aranhas caranguejeiras e às ratazanas gigantes despertaram diversas reações nos alunos, como curiosidade, dúvida, medo, suspense, alegria, entre outros.

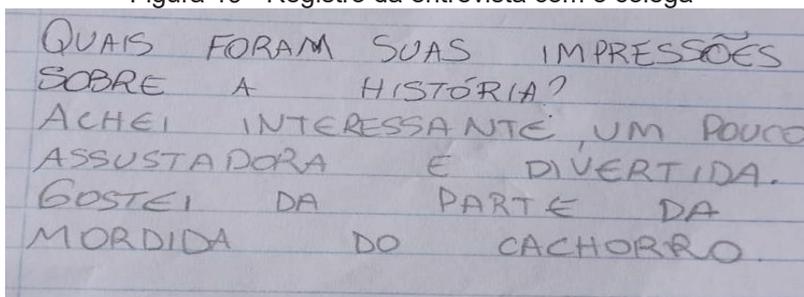
Concluída a leitura em voz alta, a transição se deu para a quarta etapa, marcada pela primeira interpretação. Sem a minha interferência direta e da professora, os alunos, em duplas, conduziram entrevistas informais entre si. O objetivo era explorar o que mais os atraiu na obra e registrar as respostas do colega para apresentação à turma (Figuras 18;19; 20).

Figura 18 - Registro da entrevista com o colega



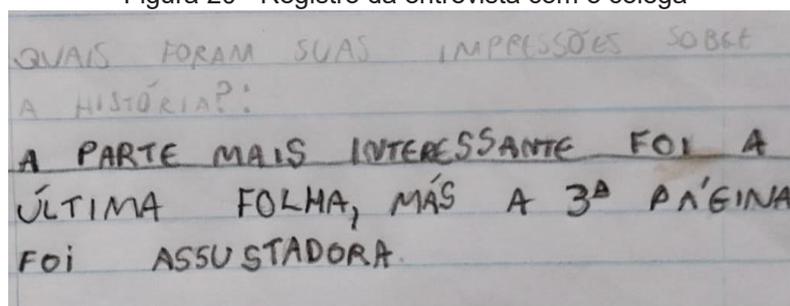
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Figura 19 - Registro da entrevista com o colega



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Figura 20 - Registro da entrevista com o colega



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Através desses registros, bem como do compartilhamento dos resultados da entrevista, fica evidente que nenhum aluno extraiu da primeira leitura que a intenção do personagem, ao criar toda a história, seria o medo de perder a casa da avó. As impressões deles se restringiram à parte que mais gostaram da história – uma atividade que estavam acostumados a fazer na oralidade com a professora de letramento literário.

Defendemos aqui a importância deste trabalho de primeira interpretação, em que os alunos tiram as suas impressões sem interferência da professora ou outros colegas, para depois compartilhar e ampliar suas significações. Isso permite que todos os alunos se posicionem criticamente com base nas suas impressões. Quando esta atividade acontece só na oralidade, acaba que nem todos falam, se posicionam, apenas vão no embalo do que o colega mais expressivo respondeu.

É importante lembrar que, no início do conto, o personagem é desafiado pela professora a criar uma história assustadora. Ele afirma que sua narrativa é verdadeira e ocorreu na casa da avó, e descreve situações aterrorizantes vividas nesse ambiente. No desfecho, revela que seu maior medo é perder a casa da avó. Contudo, a sutileza dessa informação pode passar despercebida se o leitor não estiver atento às nuances da história. A interpretação se torna um desafio, pois o autor não entrega facilmente a trama, leva a crer que o personagem vivenciou esses medos, mas, ao final, revela o temor da perda da casa, suscitando dúvidas no leitor.

Após as apresentações das entrevistas, aprofundei as discussões, indagando sobre pontos cruciais da história. Nesse momento, um aluno demonstrou ter interpretado o conto, pois argumentou que o medo central do personagem era, de fato, a possibilidade de perder a casa da avó.

Já na leitura silenciosa, realizada na sexta aula, cada aluno leu individualmente a história, com a cópia impressa entregue dentro de uma pastinha (Figura 21), exceto um aluno que precisou de auxílio na leitura e foi auxiliado pela professora JM. A leitura ocorreu na sala de aula e durou cerca de 30 minutos. Os alunos demonstraram-se atentos à leitura.

Figura 21 - Leitura silenciosa



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Como apenas um aluno havia percebido que o personagem tinha medo de perder a casa da avó, levantei alguns questionamentos antes de dar início à leitura silenciosa: Quais eram os medos do personagem? Será que estes eram realmente os medos dele? Vocês comprariam uma casa se sentissem medo de morar nela?

Após a leitura, os alunos responderam a algumas questões com base em seus entendimentos acerca do conto lido, para, posteriormente, compartilhar com a turma (Figuras 22; 23; 24).

Nesse momento do compartilhamento, foi possível perceber que a leitura silenciosa contribuiu para que os alunos conseguissem perceber coisas que ainda não haviam percebido. Uma aluna relatou ter percebido que o menino tinha medo de que a casa da avó fosse vendida. Ao ouvirem a declaração da colega, os alunos se calaram por alguns instantes, como se estivessem refletindo acerca dessa possibilidade e, logo em seguida, começaram a dizer que concordavam com ela e que sua compreensão fazia sentido.

Os exemplos de atividades abaixo (Figuras 22; 23; 24) demonstram que mais alunos haviam também interpretado o conto. A Figura 23 mostra que, até iniciar a

atividade, a aluna não havia compreendido o sentido da história, pois descreveu no exercício 1 que estava confusa; depois, no 3, já explica o sentido da história, porque provavelmente concordou com a hipótese da colega de que o medo do menino era perder a casa da avó.

Figura 22 - Amadurecimento de ideias

AMADURECIMENTO DE IDÉIAS APÓS A LEITURA

1- QUANDO EU LI O CONTO "VENDE-SE", DE RAFAEL GINANE BEZERRA...

EU SENTI:

QUE ELE TEM MEDO DE IR
NA CASA DA VÓ DELE POR QUE
TUDO ACONTECEU LÁ.

EU ME LEMBREI:

NA VERDADE EU NÃO ME LEMBREI
DE NADA.

3- POR QUE O MENINO RESOLVEU CRIAR ESTA HISTÓRIA?

POR QUE ELE QUERIA
COM^NTAR O QUE ACONTECEU
NA CASA DA AVÓ DELE E
QUE ELE TEM MEDO QUE A
CASA SEJA VENDIDA.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Legenda:

Eu senti: Que ele tem medo de ir na casa da avó dele porque tudo acontece.

Eu me lembrei: Na verdade eu não lembrei de nada.

Por que o menino resolveu criar esta história? Porque ele queria contar o que aconteceu na casa da avó dele e que tem medo que a casa seja vendida.

Figura 23 - Amadurecimento de ideias

AMADURECIMENTO DE IDÉIAS APÓS A LEITURA

1- QUANDO EU LI O CONTO "VENDE-SE", DE RAFAEL GINANE BEZERRA...

EU SENTI:

EU ME SENTI CONFUSA

EU ME LEMBREI:

DE QUANDO MEU IRMÃO ENVENTOU QUASE A MESMA COISA SÓ MUDOU O TÍTULO ERA: HISTÓRIA ASSUSTADORA

2- POR QUE O MENINO RESOLVEU CRIAR ESTA HISTÓRIA?

POR QUE O MAIOR MEDO DELE É QUE DESCOBRISSEM QUE É MENTIRA A HISTÓRIA ELE NÃO QUERIA QUE ENCONTRASSEM A CASA

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Legenda:

Eu senti: Eu me senti confusa

Eu me lembrei: De quando meu irmão inventou quase a mesma coisa, só muda o título, que era *História assustadora*.

Por que o menino resolveu criar esta história? Porque o maior medo dele é que descobrissem que é mentira a história. Ele não queria que encontrassem a casa.

Figura 24 - Amadurecimento de ideias

AMADURECIMENTO DE IDÉIAS APÓS A LEITURA

1- QUANDO EU LI O CONTO "VENDE-SE", DE RAFAEL GINANE BEZERRA...

EU SENTI:

SENTI CURIOSIDADE

EU ME LEMBREI:

DE UMA HISTÓRIA QUE JÁ VI NA TV

3- POR QUE O MENINO RESOLVEU CRIAR ESTA HISTÓRIA?

PORQUE O MAIOR MEDO DELE É QUE DESCOBRISSEM QUE É MENTIRA A HISTÓRIA ELE NÃO QUERIA QUE ENCONTRASSEM A CASA

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Legenda:

Eu senti: Senti curiosidade

Eu me lembrei: De uma história que já vi na TV.

Por que o menino resolveu criar esta história? Porque o maior medo dele é que descubram que é mentira a história, ele não queria que comprassem a casa.

Para a quinta etapa, sendo ainda a sexta aula, adotamos as abordagens de contextualização presentificadora e poética. A abordagem presentificadora busca estabelecer correspondências entre a obra e o presente da leitura, convidando o aluno a encontrar elementos de identidade com a obra em seu mundo social, evidenciando a atualidade do texto (Cosson, 2006). Assim, busquei conectar o tema "vende-se" aos medos do personagem, relacionando-os com eventos sociais.

Os alunos foram divididos em três grupos, cada um recebendo uma notícia para ler, discutir e estabelecer relações com suas vidas e com a história. Durante a leitura, eu e a professora circulamos entre os grupos para auxiliar na organização das ideias, orientando-os na busca por conexões entre a narrativa e as notícias, bem como suas experiências pessoais.

Destacamos a riqueza das reações dos grupos ao estabelecerem conexões entre as histórias e sua realidade pessoal e familiar.

Grupo 1: Notícia: Casa de 139 anos é transportada para mudar de endereço em San Francisco. O grupo relacionou a notícia com a história: destacando o apego do homem que transportou a casa em cima de um caminhão, mesmo com toda burocracia e investimentos, com o personagem que tinha medo de perder a casa da avó, possivelmente pelas lembranças que tinha e pelo apego à casa (Figura 25).

Grupo 2: Notícia: Imigração haitiana no Brasil. Relacionaram os possíveis sentimentos de tristeza dos haitianos ao saírem de sua terra natal à procura de melhor qualidade de vida, com os sentimentos de tristeza do personagem ao ver que a casa da avó poderia ser vendida (Figura 26).

Grupo 3: Puberdade. Os alunos relacionaram os aspectos da puberdade com a descrição da transformação no corpo enfrentada pelo personagem da história (Figura 27). “Olhando com atenção, vi que uns cabelinhos esquisitos apareceram no meu rosto, principalmente nos cantinhos em cima da boca e nas costeletas [...] além de sentir uma sovaqueira medonha [...]” (Bezerra, 2022, p. 31).

Figura 25 - Transporte da casa de 139 anos

CONTEXTUALIZAÇÃO PRESENTIFICADORA

LER, REFLETIR E RESPONDER EM GRUPO

1- QUAL FOI O ASSUNTO DO TEXTO DESTE GRUPO?

É sobre uma casa de 139 anos que foi transportada na cidade de San Francisco.

2- ALGUÉM DO GRUPO JÁ PASSOU POR UMA SITUAÇÃO SEMELHANTE? DESCREVA.

No total de 6 pessoas do grupo já se mudaram. O aluno B. se mudou 12 vezes e sua sensação foi de nunca se sentir em casa, pois que na nova casa não dava tempo de se acostumar.

3- QUAL A RELAÇÃO DESTE TEXTO COM O CONTO VENDE-SE?

O homem transportava a sua casa provavelmente porque tinha apego por ela. O personagem também provavelmente era apegado à sua casa. E no conto tinha a ideia de não sair da casa e não relato também. Existe semelhanças entre as duas casas.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Legenda:

1 - Qual foi o assunto do texto deste grupo? É sobre uma casa de 139 anos que foi transportada na cidade de San Francisco.

2 - Alguém do grupo já passou por situação semelhante? Descreva. No total, 6 pessoas do grupo já se mudaram. O aluno B. se mudou 12 vezes e sua sensação foi de nunca se sentir em casa, porque não dava tempo de se acostumar.

3 - Qual a relação deste texto com o conto Vende-se? O homem transportava a sua casa provavelmente porque tinha apego por ela. O personagem também provavelmente era apegado à sua casa. E no conto tinha prédios. Existem semelhanças entre as duas casas.

Figura 26 - Imigração Haitiana

CONTEXUALIZAÇÃO PRESENTIFICADORA

LER, REFLETIR E RESPONDER EM GRUPO

1- QUAL FOI O ASSUNTO DO TEXTO DESTE GRUPO?

A imigração dos haitianos.

2- ALGUÉM DO GRUPO JÁ PASSOU POR UMA SITUAÇÃO SEMELHANTE? DESCREVA.

EU: Eu morava em Joinville só que voltei porque meu pai bateu a cabeça

EU: Eu morava em Navegantes e eu tive que imigrar para o Paraná por causa de coisas pessoais.

3- QUAL A RELAÇÃO DESTE TEXTO COM O CONTO VENDE-SE?

A imigração dos haitianos tem um pouco a ver com a história porque quando os haitianos foram embora de sua terra natal, eles se sentiram tristes e acontece a mesma coisa com o garoto que não quer que vendam a casa da avó.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Legenda:

1- A imigração dos haitianos.

2- Eu morava em Joinville só que voltei porque meu pai bateu a cabeça. Eu morava em Navegantes e eu tive que imigrar para o Paraná por causa de coisas pessoais.

3. A imigração dos haitianos tem um pouco a ver com a história porque quando os haitianos foram embora de sua terra natal, eles se sentiram tristes, e acontece a mesma coisa com o garoto que não quer que vendam a casa da avó.

Figura 27 - Puberdade

CONTEXTUALIZAÇÃO PRESENTIFICADORA

LER, REFLETIR E RESPONDER EM GRUPO

1- QUAL FOI O ASSUNTO DO TEXTO DESTE GRUPO?

Adolescência e puberdade

2- ALGUÉM DO GRUPO JÁ PASSOU POR UMA SITUAÇÃO SEMELHANTE? DESCREVA.

Sim, espinhas é ruim, mudança na voz, mudança nos gostos e nas brincadeiras

3- QUAL A RELAÇÃO DESTE TEXTO COM O CONTO VENDE-SE?

A puberdade que o menino estava passando quando disse: "aquela mordida provocou uma terrível transformação."

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Legenda:

1- Adolescência e puberdade.

2- Sim. Espinhas é ruim, mudança na voz, mudança nos gostos e nas brincadeiras.

3- A puberdade que o menino estava passando quando disse: "aquela mordida provocou uma terrível transformação."

Os três grupos tiveram autonomia para iniciar as discussões e responder às questões, mas todos apresentaram certa dificuldade em articular as ideias. Então, fui passando em cada grupo, lendo as questões e perguntando como havia ocorrido determinada situação em cada notícia e no conto. Assim, eles iam percebendo e fazendo as associações.

Foi marcante o relato de um aluno ao perceber que a notícia sobre a puberdade tinha relações com o conto. Ele demonstrou um olhar de espanto e argumentou: "como pode um texto assim, ter relação com a história, é incrível isso". Embora este aluno tenha sido o primeiro durante a leitura da história a perceber que os relatos das transformações ocorridas no corpo do personagem tinham relação com a puberdade,

ele precisou ser questionado sobre os pontos do conto com o tema do texto para então fazer as associações.

Em geral, as atividades foram muito interessantes. Os alunos demonstraram compreensão, conseguiram articular as informações e associá-las às suas vidas, atribuindo assim sentido. Durante a apresentação, alguns se destacaram ao se expressar oralmente, mas realizaram este trabalharam em grupo, buscando compreender e fazer as devidas associações.

Na contextualização poética, foi estudada a estruturação da obra *Vende-se*, apresentando aos alunos os elementos de um conto (Figura 28), como: narrador; personagens; enredo; tempo; espaço; conflito; desfecho. A atividade foi encontrar esses elementos no conto impresso e os colorir, de acordo com uma legenda criada com a turma.

Figura 28 - Elementos de um conto

ELEMENTOS DE UM CONTO

ESTRUTURA: O GÊNERO LITERÁRIO CONTO É ESTRUTURADO COMO UMA NARRATIVA CURTA QUE ENVOLVE APENAS UM CONFLITO. NESSA PERSPECTIVA, O MOMENTO DE MAIOR TENSÃO DO GÊNERO É CHAMADO DE CLÍMAX.

PERSONAGENS: OS PERSONAGENS PODEM SER SERES HUMANOS, OUTROS SERES VIVENTES, TAIS QUAIS ANIMAIS, PLANTAS OU ATÉ OBJETOS HUMANIZADOS.

NARRADOR: O NARRADOR É AQUELE QUE CONTA A HISTÓRIA AO LEITOR, POSSUI TIPOS, CONFORME SE EXPLICA A SEGUIR.

- NARRADOR EM 1ª PESSOA: TAMBÉM CONHECIDO COMO NARRADOR PERSONAGEM É AQUELE QUE PARTICIPA DO ENREDO QUE NARRA. OS VERBOS UTILIZADOS SÃO FLEXIONADOS NA 1ª PESSOA DO DISCURSO.
- NARRADOR OBSERVADOR E O ONISCIENTE: NÃO PARTICIPAM DA HISTÓRIA. OS VERBOS USADOS SÃO FLEXIONADOS NA 3ª PESSOA DO DISCURSO.

TEMPO: PODE SER ENTENDIDO COMO A ÉPOCA EM QUE A HISTÓRIA OCORRE OU A DURAÇÃO DA NARRATIVA.

ESPAÇO: O CENÁRIO NO QUAL AS PERSONAGENS EXECUTAM E SOFREM AS AÇÕES QUE COMPÕEM O ENREDO.

ENREDO: É DEFINIDO COMO A SEQUÊNCIA DAS AÇÕES QUE COMPÕE A HISTÓRIA. É O ENREDO QUE TRAZ MOVIMENTO PARA O GÊNERO NARRATIVO.

CONFLITO: PODE SER DEFINIDO COMO A SITUAÇÃO-PROBLEMA VIVENCIADA PELAS PERSONAGENS EM UMA NARRATIVA.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Esta atividade foi bem trabalhosa, pois a turma estava muito agitada e queria partir para a próxima atividade, uma vez que já sabiam que seria uma dinâmica. Assim, a busca pelos elementos do conto descrito na figura precisou ser interrompida antes do previsto, além de o conto ser um pouco extenso para a realização desta atividade por completo. Porém, grande parte dos alunos demonstrou compreensão dos elementos estruturantes do conto.

Para finalizar essa etapa, foi proposta uma atividade lúdica, a brincadeira do jogo do percurso (Figura 29), com perguntas sobre o conto. Como a atividade anterior exigiu muito tempo, esta atividade foi realizada no horário da aula de Educação Física. Desta maneira, alguns alunos desejaram participar e outros foram jogar futebol na quadra. Entretanto, os alunos que participaram demonstraram muito entusiasmo e domínio do conto, divertiram-se enquanto respondiam as perguntas e brincaram.

Figura 29 - Jogo do percurso



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Para a segunda interpretação, foi proposta a produção escrita de um conto, amparada em Tauveron (2014), que afirma ser possível desenvolver nos alunos a confiança de que podem ser autores e que podem escrever textos literários. A produção da escrita teve a duração de 7 encontros, sendo que, nos 4 últimos, permaneci a tarde toda na escola, auxiliando na produção e reescrita dos contos. Este período foi bem conturbado, pois coincidiu com os dias dos jogos do Brasil da Copa do Mundo, quando os alunos eram dispensados no meio da tarde para assistir os

jogos em casa, e quando era no início da tarde poderiam assistir na escola, porém nestes dias de jogos a grande maioria dos alunos acabava faltando. Por este motivo, o trabalho se estendeu.

5.3.1 A experiência com a produção da escrita literária

Produção da escrita do conto - 1º encontro: No primeiro encontro destinado à produção da escrita do conto, foi adotada uma abordagem prévia. Antes de iniciar a produção da escrita, conduzi os alunos à biblioteca, onde organizamos o espaço e utilizamos recursos audiovisuais como *datashow* para a leitura da história do *Olavo Holofote* (Figura 30). Durante a leitura, enfatizei como acontece o trabalho de um autor para escrever uma história, abordando os diversos elementos que são essenciais ao começar a escrever, tais como tema, personagens e suas características, descrição do espaço, conflito, verossimilhança, entre outros. Os alunos interagiram o tempo todo com a história – antes que eu perguntasse, eles já apontavam as características do personagem, do espaço, tempo, entre outros.

Figura 30 - Leitura da história Olavo Holofote



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Visando inspirar os alunos, os instruí a utilizar as leituras realizadas e suas próprias vivências como fonte de inspiração. Busquei encorajá-los a soltar a imaginação e criar um conto de terror, com a possibilidade de inserir elementos humorísticos, a exemplo do conto *Vende-se*. Cada aluno recebeu uma folha com espaços a serem preenchidos, contemplando os principais elementos dos contos (Figuras 31; 32), com o intuito de auxiliá-los durante o processo de escrita.

Cabe aqui destacar que esta dissertação não tem a intenção de explorar detalhadamente a produção da escrita dos alunos – o que pode vir a ser feito em um projeto futuro. A intenção é mostrar que o trabalho foi desenvolvido na escola, houve a produção pelos alunos e sua valorização.

Os alunos foram organizados em duplas ou trios para a produção criativa do conto. Foram retomados todos os elementos e sendo usados os exemplos das histórias já lidas e estudadas e, com o auxílio da professora JM, passamos de mesa em mesa ouvindo os alunos e contribuindo com sugestões de acordo com as ideias deles, encorajando-os para a produção da escrita criativa – a reescrita ficou em segundo plano. Para este trabalho, pudemos contar também com o auxílio da professora regente MS. Abaixo seguem os relatos de um trio de alunos que estavam iniciando a produção da história:

Eu estou muito feliz (aluno DP).

É, por que? (pesquisadora).

É que está muito legal a nossa história, o nosso personagem é um porco e sabe qual é o maior medo dele? Ficar sem chocolate, ele ama chocolate, o nome dele é Porcolate. E o patinho encrenqueiro ainda fica perturbando ele, para que ele sinta ainda mais medo de ficar sem chocolate (aluno DP).

Este primeiro encontro para a produção da escrita foi bem proveitoso. Algumas duplas e trios conversaram entre si para estruturar os elementos e demonstraram facilidade e criatividade ao articular as ideias. Outras duplas e trios precisaram de estímulos e auxílio, pois apresentaram dificuldade em pensar cada elemento do conto e na articulação das ideias. Um aluno chegou a dizer que não tinha criatividade para escrever, então foi encorajado e auxiliado para usar a imaginação.

Dalla-Bona e Bufrem (2013) alertam que, para a produção da escrita literária, é necessário planejar o texto. Desta maneira, este esquema de ideias, evidenciado abaixo, contribuiu para que os alunos conseguissem planejar suas ideias, pois abrange a esquematização dos elementos do conto; articulando quem será o narrador, e se ele será personagem ou não; quem serão estes personagens e quais

suas características; em que local a história se desenvolverá; qual será a situação inicial; o problema, as consequências dele e a resolução, impulsionando a um final surpreendente.

Em todas as aulas, eu e as professoras passávamos nas mesas instigando os alunos a usar a imaginação e auxiliando para que pensassem em todos os elementos da história. Optamos por não marcar o texto dos alunos com caneta para correção, pois esta não é uma prática positiva para a produção da escrita literária. Deixávamos que escrevessem livremente usando a imaginação. Então, quando nos mostravam que já haviam concluído uma etapa, por exemplo, haviam terminado o primeiro esquema de ideias, apontávamos os pequenos erros e eles já iam corrigindo, para que, ao estruturar o texto, já ficasse com uma melhor compreensão. No final, fizemos a reescrita com os alunos.

Figura 31 - Elementos de um conto

AGORA CHEGOU A SUA VEZ ALUNO-AUTOR, DE ASAS A IMAGINAÇÃO E ESCREVA SEU CONTO DE DAR MEDO!

Gênero (Terror/ humor)
 Tema (Meus medos, morte, crescimento, perda...)
 Tom da narrativa (trágico, humorístico, lírico...)
 O conto poderá ter relação com o presente, com passado, com o seu mundo, com o seu cotidiano. Escolha palavras deste contexto.
 Personagens: protagonista, antagonista, acessório (descrever suas características físicas e psicológicas).



-Protagonista: PORCOLATE, FIRAQIZIM, PATINHO MALUQUEIRO

- Antagonista: REI CAVEIA

- Acessórios: OUTROS ANIMAIS

Quem será o narrador? NÃO FAZ PARTE DA HISTÓRIA

Onde a história se passa? Como era o lugar? FLORESTA

Qual a situação inicial? COM A DESCALFAÇÃO DOS PERSONAGENS NA FLORESTA TINHA DOIS AMIGOS, UM PORCO QUE AMAVA CHOCOLATE, ERA O PORCOLATE E UM PIRQUITO FIRAQIZIM QUE AMA AARQZ

Qual o problema da história? Como o problema surgiu? OS MEDOS E O REI CAVEIA QUE PRONDA OS ANIMAIS

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Figura 32 - Elementos de um conto (verso)

Quais as consequências desse problema para o personagem?

FORAM PRESOS TAMBÉM QUANDO ESTAVAM FUGINDO

Como o problema será resolvido? Lembre-se que a história não pode ser resolvida por "passes de mágicas". Tem que haver coerência entre início meio e fim.

O PATINHO MALUCHEIRO VAI SALVAR TODOS OS ANIMADOS.

O fim é instigante para o leitor? Provoca dúvida porque está em aberto; ou faz rir; ou provoca os sentimentos do leitor...

O PATINHO VAI DESMONTAR O CATIVELER

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Este exemplo acima foi construído por um trio de meninos, com muita imaginação. Rapidamente, eles articularam todos os elementos que gostariam de usar nesta história, como personagens e suas características, espaço e narrador.

Produção da escrita do conto – 2º encontro: Inicialmente, foi explicado que um autor deve estabelecer conexões para a produção da escrita, usando seu repertório leitor, ou seja, leituras anteriores para embasar seu texto, assim como situações da sua vida, criando uma ficção para a história, além de ousar nas palavras. Foi utilizado como referência o conto *Vende-se*, em que o autor elabora inclusive um glossário ao final do livro para traduzir as palavras usadas por ele, por exemplo, costeletas, gosmenta, sovaqueira, iodo, tétano, raiva, entre outras.

Na sequência, para motivá-los a usar a criatividade, dei início à história *A grande fábrica de palavras*, de Agnes de Lestrade (2010), que retrata a história de Philéas, um menino pobre que vive num país diferente, onde as pessoas não falam porque falar custa caro. A história mostra a importância das palavras em nossas vidas, por mais simples que pareça.

Após a história, foi entregue aos alunos a folha para continuarem a estruturar os elementos do conto e expliquei aos que não estavam na aula anterior como eles deveriam fazer. Durante a escrita, eu e a professora JM passamos nas mesas orientando os alunos.

Produção da escrita do conto – 3º encontro: Antes de dar continuidade à construção das histórias, apresentei aos alunos a obra *Contos de enganar a morte*,

de Ricardo Azevedo, e iniciei a leitura do conto *A quase morte de Zé malandro*. A intenção era inspirá-los a continuar suas produções. A história foi escolhida por apresentar elementos de terror e humor com o tema da morte. Em duplas ou trios, conforme terminavam de escrever os elementos do conto, recebiam o esquema de ideias (Figura 33; 34; 35), estruturando o conto com começo, meio e fim.

Figura 33 - Esquema de ideias

ESQUEMA DE IDEIAS	
O FEITIÇO DOS MEDOS	
COMEÇO (APRESENTAR OS PERSONAGENS, SUAS CARACTERÍSTICAS, TEMPO, ESPAÇO, DETALHAR).	EM UMA BELA FLORESTA, HAVIAM DOIS AMIGOS UM PORQUINHO CUITO NOME É PORCOLATE ^{OP} E MEDICO. ELA É ANA CHOCOLATE ^{OP} É FIZICIANTE, UM PORQUINHO QUE AMA ADOZE E É BEM ESTRESSADO. ELAS MORAVAM DE PÁDIO DE UMA CASA EM UMA FAZENDA E ESTAVAM BEM FELIZES.
MEIO (DESENVOLVER A HISTÓRIA, APRESENTAR OS MEDOS OU PROBLEMA, UM CONFLITO QUE O PERSONAGEM ENFRENTOU, DETALHAR).	EM UM CERTO DIA ELAS ESTAVAM INSEGURAS PORQUE QUE NEM ESTAVAM SORRINDO. UM CERTO PATO DE ÁGULOS ESTAVA OS OBSERVANDO... NO MEIO DA NOITE ELAS ESTAVAM TENDO PESADELOS. FIZICIANTE JÁ ESTAVA ESTRESSADO E RESOLVEU OLHAR NA JANELA, ELE OLHOU OLHOU E SÓ OUVIU UMAS RISADAS ESTRANHAS ELE ESTAVA COM MEDO E RESOLVEU ACORDAR O PORCOLATE. PORCOLATE ACORDOU E OS DOIS SAÍRAM PARA OLHAR O QUE ESTAVA ACONTECENDO LA' FORA.
FIM (SUGERIR ALTERNATIVAS PARA ENFRENTAR OS MEDOS OU PROBLEMAS DO PERSONAGEM. CRIAR UM FINAL QUE SURPREENDA O LEITOR).	ELAS NÃO ENCONTRARAM NADA, E VOLTARAM PARA DENTRO DA CASA... QUANDO ACORDARAM ESTAVAM COM OS OLHOS VERMELHOS PORQUE TIVERAM MUITOS PESADELOS E FORAM LA' FORA DE NOVO PARA ESTERILIZAR A CABEÇA, MAS QUANDO VOLTARAM ELAS DESCOBRIRAM DE ONDE QUE VINHAM AQUELES PESADELOS... O OLHADO EM O PATO DE ÁGULOS CUITO NOME É PATINHO MALDADO.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Figura 34 - Esquema de ideias (continuação)

PORCOGLATE E FIBROIZIM
 (PENSANDO) ELES FORAM BRIGAR COM O PATO, MAS OS MEDOS TENTARAM CAPTURAR-LOS ELES CORRERAM, CORRERAM E CORRERAM, TIVERAM QUE PROCURAR OUTRO LUGAR PAR MORAR, POIS AQUELA FLORESTA INTEIRA ESTAVA SENDO TOMADA PELOS MEDOS.

ELES CAMINHARAM ATE A REGIÃO PROIBIDA, A FLORESTA MALIGNA ONDE ENCONTRARAM UM CASTELO DE OSSOS, APERTARAM UM BOTÃO QUE ESTAVA NO MEIO DE UMA PAREDE ACHANDO QUE ERA UMA CAMPAINHA, MAS NA VERDADE ERA UMA ARMADILHA. TODOS OS ANIMAIS DA FLORESTA TINHAM SIDO CAPTURADOS: ATÉ O JACARÉ DA LAGOA RASPA, AS FORMIGAS DA ÁRVORE ANCESTRAL, E A FAMÍLIA DO PATINHO MALUQUEIRO!

ALGUNS MINUTOS DEPOIS UM TAL DE REI CAVEIRA APARECEU. DIZENDO QUE ELES IRIAM FICAR LA PARA SEMPRE!

ELES ESTAVAM COM TANTO MEDO, QUE CHORARAM, CHORARAM E CHORARAM. TÃO ALTO QUE O PATINHO MALUQUEIRO OUVIU E FOI VER DE ONDE QUE VINHA AQUELE CHORO. ELE SEGUIU O SOM E DESCOBRIU QUE TODOS OS ANIMAIS ESTAVAM PRESOS.

ELE FICOU TÃO BRAVO

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Figura 35 - Esquema de ideias (continuação)

QUE RESOLVEU LIBERTAR TODOS E TENTAR FAZER UM PLANO...

UM DOS CAMUNDOMGOS DESTRAIU O REI ENQUANTO TODOS FUGIAM SILENCIOSAMENTE, E O PATINHO, MALUQUEIRO ARREMESSOU UMA ENORME PEDRA NO REI CAVEIRA, ELE SE DESMONTOU INTEIRO E TUDO VOLTOU AO NORMAL NAQUELA BELA FLORESTA.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Legenda:

Em uma bela floresta, havia dois amigos, um porquinho cujo nome é Porcolate, ele é medroso e ele ama chocolate; o outro é Firroizim, um periquito que ama arroz e é bem estressadinho.

Eles moravam debaixo de uma casa em uma fazenda e estavam bem felizes.

Em um certo dia eles estavam inseguros, parecia que não estavam sozinhos. Um certo pato de óculos estava os observando.

No meio da noite, eles estavam tendo pesadelos. Firroizim já estava estressado e resolveu olhar na janela. Ele olhou, olhou e só ouviu umas risadas estranhas. Ele estava com medo e resolveu acordar o Porcolate.

Porcolate acordou e os dois saíram para olhar o que estava acontecendo lá fora.

Eles não encontraram nada, e voltaram para dentro da casa.

Quando acordaram, estavam cabreiros porque tiveram muitos pesadelos e foram lá fora de novo para esfriar a cabeça, mas quando voltaram eles descobriram de onde que vinham aqueles pesadelos. O culpado era o pato de óculos, cujo nome é Patinho Maluqueiro.

Eles foram brigar com o pato, mas os medos tentaram capturá-los.

Eles correram, correram e correram, e tiveram que procurar outro lugar para morar, pois aquela floresta inteira estava sendo tomada pelos medos.

Eles caminharam até a região proibida, "A floresta maligna", onde encontraram um castelo de ossos. Apertaram um botão que estava no meio de uma parede achando que era uma campainha, mas na verdade era uma armadilha. Todos os animais da floresta tinham sido capturados.

Até o jacaré da lagoa rasa, as formigas da árvore ancestral.

E a família do Patinho Maluqueiro!

Alguns minutos depois, um tal de Rei Caveira apareceu.

Dizendo que eles iriam ficar lá para sempre!

Eles estavam com tanto medo que choraram, choraram e choraram, tão alto que o Patinho Maluqueiro ouviu e foi ver de onde que vinha aquele choro.

Ele seguiu o som e descobriu que todos os animais estavam presos.

Ele ficou tão bravo que resolveu libertar todos e tentar fazer um plano...

Um dos camundongos distraiu o rei enquanto todos fugiam silenciosamente, e o Patinho Maluqueiro arremessou uma enorme pedra no Rei Caveira. Ele se desmontou inteiro e tudo voltou ao normal naquela bela floresta.

Muitos alunos demonstraram dificuldade em articular a estrutura do texto organizando-o em começo, meio e fim; em seguir uma continuação de ideias; e manter verossimilhança nos acontecimentos. Os alunos que criaram esta história acima não apresentaram dificuldade em pensar no começo, meio e fim, porém, demonstraram dificuldade em dar continuidade a alguns elementos criados na história. Até uma parte da trama, acredita-se que o patinho Maluqueiro é o antagonista e não o protagonista, como descrito no primeiro esquema de ideias. De repente, aparece o Rei Caveira, sem ser anunciado e ameaça os animais dizendo que eles ficarão lá para sempre, até que o patinho Maluqueiro escuta os choros dos animais e salva todo mundo, tornando-se o herói da história. Podemos dizer que falta organizar o texto e dar sequências às ideias, estabelecendo conexões. Optamos por partir para a reescrita, após a visita do autor.

Produção da escrita dos contos – 4º encontro: Antes de dar continuidade à produção da escrita, expliquei aos alunos que apresentaria uma história, *A visita*, e pedi que prestassem bastante atenção na estrutura da história, como um bom exemplo para a construção de uma história. Enfatizei que, no início, já é possível

identificar a personagem, suas características, reconhecer os elementos do espaço onde se passa a história, o problema que a envolve, o desenrolar e o final.

Ao final da leitura, conversamos sobre todos os detalhes, a verossimilhança através da riqueza de detalhes, além do contraste das cores, que representam os sentimentos de alegria, tristeza e medo vividos pela personagem. Por exemplo, “Elise era muito medrosa. Ela tinha medo de aranha, medo de gente e até medo de árvore. Por isso, ficava em casa, noite e dia” (Damm, 2018, p. 6).

Na sequência, demos continuidade à produção da escrita. Foi possível perceber como os alunos gostaram da história, ficaram encantados com o contraste das cores usadas para representar os sentimentos.

Pesquisadora: Por que será essa mudança de cores? Escuras, coloridas.
Aluno JP: Eu já sei, para mostrar quando ela está triste e quando está feliz.

Além de ser uma história muito bonita, que desperta a atenção e o prazer do leitor, também contribuiu para a compreensão de como devem ser articuladas às ideias de um conto para a produção da escrita.

Encontro com o autor: Fazendo uso de mais uma estratégia de Poslaniec (2005), “Trazer um Escritor à Escola”, no quarto momento da produção da escrita literária, o autor do livro *Dando nó em pingo d’água*, Rafael Ginane Bezerra, fez uma visita à escola para conhecer a turma e conversar com os alunos. Para essa atividade, Poslaniec (2005, p. 157) sugere que podem ser realizadas diversas intervenções, com o apoio ou não do livro, na leitura e na escrita, “[...] dependendo do tipo de intervenção que ele faz, do pedido explícito das pessoas que o convidam, da estratégia comum, da expectativa e das perguntas das crianças”.

Esse encontro foi realizado na biblioteca da escola, e organizado com o auxílio das professoras envolvidas com a pesquisa. Foram dispostos no chão tatames a fim de deixar os alunos mais confortáveis, e o ambiente foi decorado com elementos do conto. Dessa maneira, em clima de descontração, o autor iniciou se apresentando e criando um personagem para si; brincou com os alunos dizendo que, como eles estavam vendo, ele era só isso, mais nada, e que podiam ficar tranquilos, embora ele tivesse vindo da Transilvânia (Figura 36). A turma logo entrou na brincadeira, tentando adivinhar qual era esse personagem. Na sequência, o autor disse à turma que foi na escola para brincar com eles e perguntou se alguém tinha alguma sugestão de atividade. Após isso, começaram a fazer perguntas.

Figura 36 - Encontro com o autor



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Os questionamentos foram sobre a história lida, suas produções, suas inspirações e de onde tirou o nome do livro “*Dando nó em pingo d’água*”. O autor respondeu que era um menino com muita imaginação, sua mãe sempre dizia que ele dava nó até em pingo d’água, e que atualmente também fala isso para o seu filho de sete anos que herdou esta característica do pai – assim surgiu o nome do livro.

Uma aluna perguntou ao autor qual era o seu conto preferido daqueles escritos por ele. A sua resposta foi o conto “Bicicleta”. Então, ele explicou suas inspirações para a produção dessa obra, com os passos necessários para a criação de uma história. Explicou que geralmente quando queremos contar uma história, precisamos criar um personagem, pensar qual o desejo dele ou dela, e sempre que é colocada uma dificuldade para não conseguir alcançar o desejo tão fácil, ele terá que achar uma estratégia. Assim, a história acaba sendo um esforço do personagem para conseguir conquistar seu objetivo, e quanto mais obstáculo, mais história para contar.

Na continuidade, o autor passou a criar histórias baseadas nas colocações dos alunos. Foi um momento riquíssimo de troca, visto que o autor os motivava a usar a imaginação para criar uma ficção nas suas histórias e os alunos ficaram vidrados, demonstrando muito interesse durante toda a interação com ele. Após o primeiro

momento, seguindo para o intervalo, alguns alunos pediram para o autor ler seus contos. Ele aceitou e foi muito atencioso, lendo as produções e dando dicas para darem continuidade às suas criações (Figura 37).

Figura 37 - Leitura das produções dos alunos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Após o intervalo, o autor realizou a mediação de um dos seus contos, “*Gigantinho*”. Distribuiu algumas cópias aos alunos e iniciou a mediação, substituindo alguns dados da história por outros que os alunos apresentavam, como nome da rua, número, etc. Com isso, os alunos interagiram a todo momento, demonstrando muita alegria com aquele encontro. Ao final, os alunos entregaram ao autor uma caneca personalizada com o nome do conto e a representação com um desenho desse conto. O desenho da caneca foi realizado por um aluno e escolhido pela turma como a melhor representação. Por fim, a experiência motivou e contribuiu para que os alunos dessem continuidade e finalizassem a produção de seus contos.

O sexto e o sétimo encontro da produção dos contos foram destinados à conclusão da produção da escrita e reescrita dos contos. Estes encontros foram realizados durante toda a tarde. Permaneci em uma outra sala com algumas duplas ou trios para a reescrita (Figuras 38; 39), enquanto a professora JM ou a professora regente MN ficava na sala com outras duplas e trios, dando continuidade também às produções.

Figura 38 - Produção da escrita



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Figura 39 - Reescrita



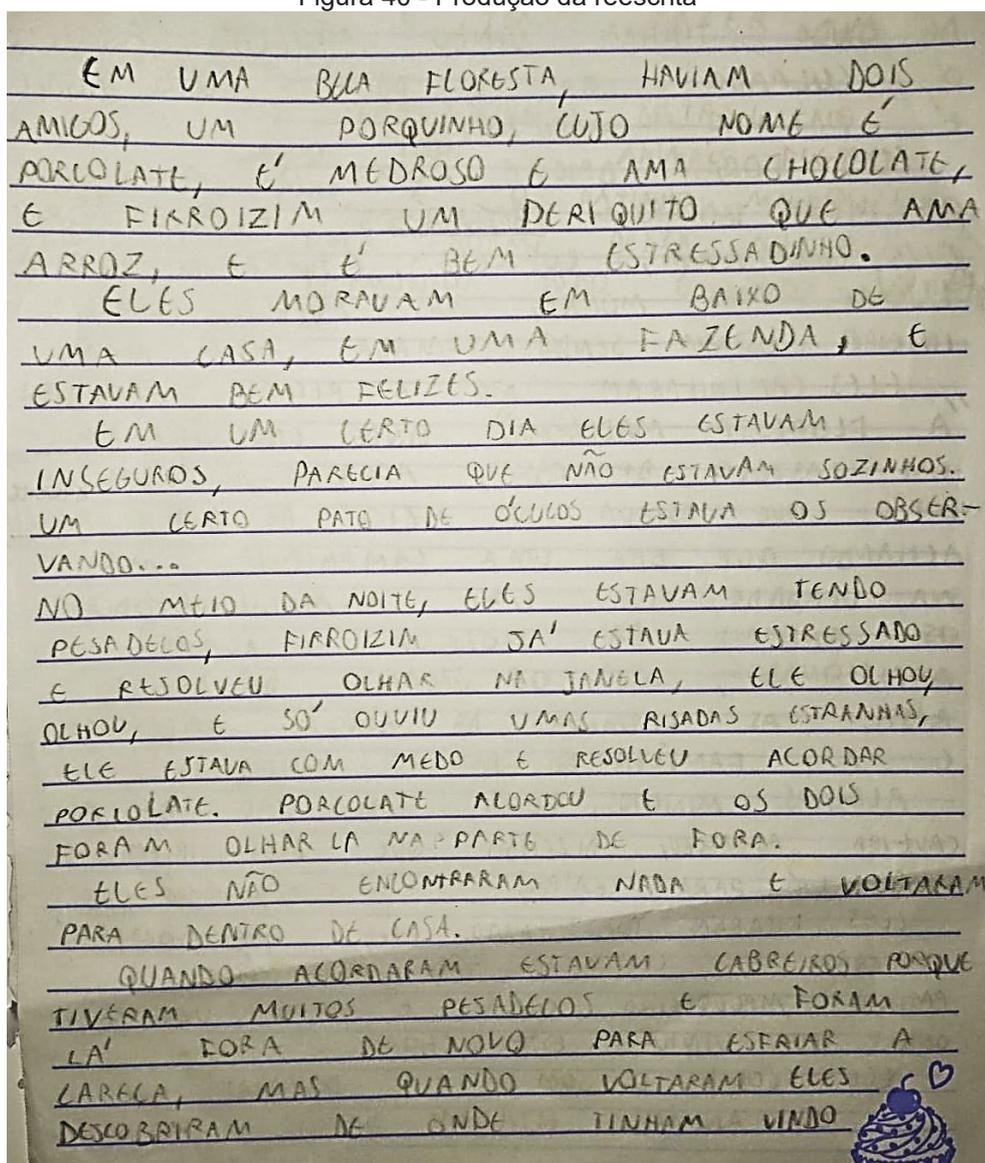
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Abaixo, segue o texto que foi reescrito com o apoio de uma das professoras (Figura 40; 41; 42). Poucas alterações foram necessárias, visto que as professoras e eu os acompanhamos durante a produção da escrita. Assim, as alterações foram: reorganização de parágrafos; correção de erros ortográficos; correção de acentuação e pontuação – embora ainda tenham permanecido alguns erros, visto que foi um trabalho intenso com toda a turma, e, em alguns casos, fazíamos a reescrita com a nossa letra para que eles reescrevessem com a letra deles; neste caso, os alunos

entregaram esta versão no último dia do encontro, o que nos deixou sem tempo para uma correção final.

Porém, é possível destacar que estes alunos não apresentam dificuldade na escrita, ao contrário, são bem criativos e dedicados, o que acabou facilitando a construção da história. Nos momentos de leitura das histórias, adoravam compartilhar suas impressões.

Figura 40 - Produção da reescrita



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Figura 41 - Produção da reescrita (continuação)

DE ONDE TINHAM VINDO AQUELES PESADINHOS,
 O CULPADO ERA O PATO! CUJO NOME
 É PATINHO MALQUEIRO.
 ELES FORAM ABIGAR COM O PAI, MAS
 OS MEDOS TENTARAM CAPTURÁ-LOS. E ELES CORRERAM,
 CORRERAM, E CORRERAM! E TIVERAM DE PROCURAR
 OUTRO LUGAR PARA MORAR, POIS AQUELA FLORESTA
 INTEIRA ESTAVA SENDO TOMADA PELOS MEDOS.
 ELES CAMINHARAM ATÉ A REGIÃO PROIBIDA,
 "A FLORESTA MALIGNA", ONDE ENCONTRARAM
 UM LASTELO DE OSSOS, APERTARAM UM ^{ÁRVORE} BOTÃO
 QUE ESTAVA NO MEIO DE UMA PAREDE,
 ACHANDO QUE ERA UMA CAMPAINHA, MAS
 NA VERDADE ERA UMA ARMADILHA, TODOS
 OS ANIMAIS DA FLORESTA ESTAVAM
 APRISIONADOS, ATÉ OS JACARIS DA LAGOA
 RASA, AS FORMIGAS DA ÁRVORE ANCESTRAL,
 E A FAMÍLIA DO PATINHO MALQUEIRO!
 ALGUNS MINUTOS DEPOIS UM TAL DE REI
 CAVEIRA APARECEU, DIZENDO QUE ELES IRIAM
 FICAR LÁ PARA SEMPRE!
 ELES FICARAM COM TANTO MEDO QUE CHORARAM,
 CHORARAM E CHORARAM TÃO ALTO QUE O
 PATINHO MALQUEIRO OUVIU E FOI VER DE
 ONDE QUE VINHA ESTE CHORO.
 ELE SEGUIU O SOM E DESCOBRIU QUE
 TODOS OS ANIMAIS ESTAVAM PRESOS.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Figura 42 - Final da reescrita

ELE FICOU TÃO BRAVO QUE REZOLVEU
 LIBERTAR TODOS E TENTAR FAZER UM
 PLANO...
 UM DOS CAMUNDONGOS DISTRAIU O
 REI ENQUANTO TODOS OS ANIMAIS FUGIAM
 SILENCIOSAMENTE, E O PATINHO MALQUEIRO
 ARREMESSOU UMA ENORME PEDRA NO REI,
 ELE SE DESMONTOU TODO E TUDO VOLTOU
 AO NORMAL.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

O décimo quinto e último encontro desde o início da implantação da sequência foi a expansão, momento de compartilhar a leitura dos contos com a turma (Figura 43), apresentando as ilustrações com apoio de *datashow*. Imperou a descontração. Alguns alunos foram mais despojados, entusiasmados, outros ficaram mais tímidos, mas todos apresentaram com orgulho as suas produções. Cabe destacar que, infelizmente, alguns alunos faltaram nas últimas aulas, por isso não conseguiram finalizar suas produções.

Figura 43 - Ilustração da história



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

Para encerrar esse momento, realizei a leitura da história *O pato, a morte e a Tulipa*, de Wolf Erlbruch (2009) (Figura 44), que retrata a morte de uma maneira mais natural e, de certa forma, mais leve, através do encontro e da amizade construída entre um pato, que aparentemente já está doente, e a morte, que é representada por uma gentil caveira, que carrega em suas mãos uma tulipa. A morte se apresenta ao pato dizendo que ela sempre esteve presente e que as coisas cotidianas continuarão, mas não para ele. O autor foi cuidadoso ao deixar a história fluir com leveza, deixando questões em aberto a serem construídas pelo leitor. É natural ficarmos tristes ao pensarmos na morte, a história não tem a intenção de transmitir alegria, mas de encarmos de uma maneira mais natural o ciclo da vida. A história tenta ilustrar a morte de uma maneira poética, ao substituir a foice que geralmente acompanha o esqueleto por uma tulipa, que transmite o belo, o encanto e a delicadeza.

Figura 44 - Fechamento da sequência



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-autora (2022).

A concentração de uma parte dos alunos acabou ficando prejudicada, pois relataram que não iriam mais para a escola – faltavam apenas dois dias para encerrar o ano letivo e eles estavam eufóricos para se despedir dos colegas e das professoras. Por isso, acabei não prolongando muito a conversa pós-leitura. Se tivesse tido mais tempo, exploraria mais as nuances da história. Todavia, os alunos demonstraram interesse e, conforme eu ia lendo, iam atribuindo sentido. Logo de início, já perceberam que a caveira era a morte que tinha ido buscar o pato. Um aluno chegou a comentar que a caveira tinha jeito de boazinha; outra aluna comentou que nas mãos da caveira tinha uma flor e que achava que a caveira entregaria para o pato. Ao aparecer a imagem do urubu, um aluno disse: “ai, vai morrer”. Quando a caveira colocou a tulipa em cima do pato e deu um leve empurrãozinho, alguns alunos disseram “ele morreu mesmo”, e demonstraram-se tristes, mas conformados, pois já estavam esperando por este momento. Quando mostrei a última imagem do livro, em que a morte acaba cercada por uma lebre e uma raposa, um aluno rapidamente falou: “serão os próximos a morrer”.

Esta história foi escolhida como encerramento pois, na atividade de introspecção, quase todos os alunos relataram ter medo da morte, de perder um familiar. No final da história, como encerramento, disse a eles que, por mais que ninguém queira, a morte faz parte das nossas vidas, por isso precisamos valorizar as coisas boas que nos acontecem e desfrutar de nossa família e amigos.

A implementação da sequência didática expandida para o desenvolvimento do letramento literário no 5º ano proporcionou uma experiência enriquecedora e positiva. Os resultados revelam aspectos significativos em diversas áreas, embora tenham ocorrido algumas intercorrências como: as faltas dos alunos devido aos jogos do Brasil, o que acabou prejudicando a etapa da produção da escrita literária; atividades que tiveram que ser sintetizadas, devido ao pouco tempo destinado às aulas de Letramento Literário; assim como poucas adaptações que faríamos depois de ter vivenciado na prática a implantação da sequência didática expandida na turma do 5º ano. Sabemos que as intercorrências são comuns no ambiente educacional, visto que a prática educativa não é um processo estático, mas é movimento e experiência.

As atividades desenvolvidas na etapa da motivação contribuíram para preparar os alunos para iniciar a leitura da obra. A caixa misteriosa e a associação de objetos com o conto "Vende-se" foram eficazes para desenvolver a criatividade dos alunos e despertar o interesse em conhecer o conto. As comparações entre as diferentes versões das histórias contribuíram para o desenvolvimento do pensamento crítico, evidenciando as preferências dos alunos, e também promoveram uma compreensão mais profunda das obras.

A promoção da leitura silenciosa praticada pelos alunos durante a roda dos livros proporcionou um ambiente descontraído e acolhedor para a leitura. Levar os livros em uma mala e apresentá-los aos alunos foi estimulante para que sentissem vontade de ler. O compartilhamento das histórias lidas destacou o bom envolvimento dos alunos com a leitura literária.

As adaptações contínuas que realizamos para o planejamento da sequência didática revelam a flexibilidade e sensibilidade frente aos desejos e necessidades dos alunos, alinhando-se aos princípios teóricos propostos por Cosson (2006).

Na atividade de introspeção, houve um envolvimento significativo dos alunos. A estratégia de conduzi-los ao pátio coberto e minha abertura pessoal criaram um ambiente propício para que os alunos compartilhassem seus medos e traumas. Como evidenciado, dentre a diversidade de medos apresentados pelos alunos, o que mais apareceu foi o medo da morte, o medo de perder alguém muito próximo.

A conexão entre o conto "Vende-se" e as experiências dos alunos foi significativa. O trailer do filme Harry Potter e a atividade subsequente de desenhar ou escrever medos proporcionaram uma dimensão prática à reflexão sobre a superação de medos, que se efetivou na atividade final, de expansão, com a leitura do livro O

pato, a morte e a tulipa, o qual sensibilizou os alunos a encarar a morte de uma maneira mais natural, através da representação de uma doce caveira que simbolizava a morte e que carregava consigo uma tulipa e não uma foice, como costumeiramente se vê em representações de caveiras.

A leitura do conto em voz alta e as entrevistas informais realizadas em duplas destacaram a diversidade de percepções dos alunos. Já a leitura silenciosa, além da experiência individual com a leitura, permitiu que se apropriassem de situações que ainda não tinham percebido, construindo a compreensão da história, que foi também favorecida através do compartilhamento.

As atividades de contextualização presentificadora permitiram que os alunos estabelecessem conexão entre o conto e outros gêneros, como notícia e texto científico, ampliando seus conhecimentos. A contextualização poética ajudou a reforçar a compreensão sobre os elementos de um conto.

A produção da escrita literária criativa, com a aplicação de todas as estratégias para que essa produção fosse desenvolvida, ampliou as possibilidades dos alunos que raramente vivenciavam a escrita literária na escola – que não foi identificada em nenhum dos momentos em que estive em campo. O trabalho em duplas ou trios permitiu aos alunos compartilharem suas ideias para a produção dos contos, com o apoio da pesquisadora e das professoras. A reescrita realizada em segundo plano deixou os alunos mais livres e motivados para a produção da escrita.

A estratégia de trazer um autor à escola foi uma rica experiência que possibilitou uma imersão interpretativa do conto lido, com a vantagem de terem sido guiados pelo autor – que revelou seu processo produtivo e serviu de inspiração para que os alunos dessem continuidade à produção da escrita literária.

Em conclusão, a experiência vivenciada com a aplicação da sequência didática expandida revelou-se um processo envolvente e estimulante, enfatizando a importância de abordagens interativas e inspiradoras para a promoção do letramento literário na escola, visando formar leitores competentes, capazes de ler, atribuir sentidos, compreender e escrever textos literários criativos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomo aqui um pouco da experiência que tive com esta pesquisa até a construção dessa dissertação. Desde o primeiro contato fui bem recebida pela equipe da escola, onde estive inserida em campo para pesquisa, assim como pela equipe da SMED, que sempre foi muito colaborativa. A equipe gestora foi muito cordial, permitindo que eu me inserisse no dia a dia da escola. Atendeu prontamente a todas as solicitações, inclusive disponibilizando documentos como: PPP da escola e Regimento interno, e até mesmo fez a aquisição de três cópias da obra *Dando nó em pingo d'água* para o acesso e leitura das professoras e dos alunos.

As professoras me acolheram muito bem. A professora JM, sempre aberta às novas vivências, aceitou minha presença em sala observando suas práticas nas aulas de Letramento Literário. Posteriormente, aceitou e confiou nas minhas propostas para a articulação do letramento literário. As três professoras envolvidas concederam entrevistas, e contribuíram de diversas maneiras – já evidenciadas anteriormente nesse trabalho. Essas atitudes demonstraram o comprometimento da equipe desta escola com iniciativas que venham a contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

No decorrer desses estudos, foi possível constatar que as formações continuadas ofertadas pela SMED têm contribuído para as práticas dos professores na tentativa de articular as aulas de Letramento Literário. As formações vêm apresentando resultados positivos para despertar o gosto dos alunos pela leitura, com sugestões de práticas de leitura em voz alta, associadas a aprofundamentos de ideias na oralidade, jogos e demais atividades lúdicas. Porém, não tem sido suficiente para desenvolver as competências literárias dos alunos, apontando para a necessidade de aprofundamento das práticas, de inclusão de práticas de escrita literária, de estudo mais aprofundado do texto, de uma seleção mais criteriosa das obras e expansão das ideias.

Em relação às orientações presentes no Currículo de Letramento Literário para o trabalho na prática dos professores, foi possível constatar, através das análises, da participação na reformulação do currículo, bem como das vivências na escola, que este currículo não está sendo utilizado como suporte para o planejamento dos professores. Ainda, o documento está passando por reformulação, as práticas estão sendo repensadas para mais aprofundamento das teorias e das práticas. Foi possível constatar, através das entrevistas, que esta reformulação visa deixar o documento

mais didático, menos teórico e mais prático, para que seja articulado pelo professor. Desde a sua implantação em 2013, ele tem contribuído para as práticas dos professores, pois, antes desta implantação, as práticas eram eventuais e descontextualizadas, como afirmado no próprio documento (Piraquara, 2012). Depois desta implantação, as práticas passaram a ser semanais.

Em relação a formação de leitores, destaco que grande parte dos alunos afirmou gostar de realizar o empréstimo de livros na biblioteca para ler em casa. Na escola, não foi possível constatar esta prática, visto que as aulas de Letramento Literário não objetivam promover a leitura silenciosa – ao menos o Currículo traz este tipo de sugestão.

O objetivo evidenciado no Currículo de Letramento Literário é desenvolver nos alunos o hábito e o gosto pela leitura. Através das vivências, foi possível constatar que este objetivo vem sendo desenvolvido pelos professores. Todavia, após a reformulação, esperamos que as teorias sejam melhor exemplificadas, para que as práticas sejam mais amplamente contempladas, visando a formação do leitor.

Cabe aqui destacar, como já evidenciado ao longo desta dissertação, a importância do ensino de literatura na formação inicial de professores que atuarão com a educação infantil e as séries iniciais, ou seja, incluir nos cursos de Pedagogia uma disciplina de literatura. Estudos recentes apontados por Saldanha e Amarilha (2018), bem como o levantamento realizado para identificar a formação inicial em literatura das professoras envolvidas nesta pesquisa, revelam a falta de formação inicial destes profissionais nesta área do conhecimento, destacando-se como uma das principais causas da inadequação do trabalho com a literatura nas escolas. Portanto, é fundamental que os cursos de Pedagogia incorporem uma formação sólida em literatura, preparando os futuros professores para promoverem a leitura na sala de aula a partir do contato com obras literárias e práticas que favoreçam o trabalho com a literatura. Assim, os cursos de formação continuada deveriam ser uma sequência do trabalho já sistematizado na formação inicial dos professores.

Portanto, além da reformulação do documento, faz-se necessário repensar na articulação dos cursos de formação continuada ofertados aos professores, também como os novos encaminhamentos incluídos no Currículo devem ser planejados e encaminhados em sala de aula, para que este documento tenha vida na escola.

A minha imersão como pesquisadora na escola me permitiu vivenciar a experiência de uma professora de letramento literário com uma turma de 5º ano, me aproximar dos estudantes e conhecer seus interesses, até planejar e aplicar uma sequência didática expandida nesta turma, com o apoio das professoras envolvidas nesta pesquisa.

Esta sequência didática expandida explorou alguns passos elencados por Cosson (2020), transformando-os em momentos de vivências com os alunos, os quais foram motivados a conhecer o conto *Vende-se* da obra *Dando Nó em Pingo D'água*, do autor Rafael Ginane Bezerra, favorecendo também a mediação de outras obras de ótima qualidade literária. O autor foi apresentado à turma através de um vídeo gravado com muito carinho pelo próprio autor. A leitura foi experimentada de duas maneiras: leitura em voz alta guiada pela pesquisadora e leitura silenciosa realizada pelos estudantes. Através de entrevistas entre os alunos, foi valorizada, primeiramente, a interpretação que tiveram acerca da história; na sequência, foram exploradas outras possibilidades através de reflexões e do compartilhamento. Desenvolvemos atividades que possibilitaram a conexão desta obra com outros tipos de texto, além de identificar os elementos de um conto. Então, partimos para a produção da escrita literária.

Recebemos a ilustre presença do autor Rafael Ginane Bezerra, que motivou os estudantes a escreverem seus contos, misturando fatos da vida real e ficção, e ainda compartilhou com a turma a mediação de leitura do seu conto *Gigantinho*. Para a produção dos contos, foram necessários 7 encontros, pois os alunos não estavam habituados com este tipo de escrita, necessitando de contribuições e instruções das profissionais para a conclusão da escrita. Foram momentos muito significativos de aprendizagem para os alunos, para as profissionais envolvidas nesta atividade, assim como para mim, pois possibilitamos esta experiência a esta turma.

Para finalizar, foi realizada a expansão, onde os alunos compartilharam com a turma a leitura de seus contos, demonstrando entusiasmo e orgulho das suas produções. Também finalizamos com a obra *O pato, a morte e a tulipa*, de Wolf Elbruch, que trata a morte de uma forma mais natural e romântica – sendo o medo da morte um tema apresentado pelos alunos desta turma na etapa de motivação.

Através da aplicação desta sequência didática expandida envolvendo a leitura e a escrita literária, nesta turma de 5º ano, foi possível proporcionar aos alunos uma diversidade de práticas literárias além da leitura em voz alta feita pela professora –

como já estavam habituados –, que não eram corriqueiras para eles, como: o estímulo à leitura silenciosa e individual; a leitura compartilhada com outro colega; a motivação para conhecer a história, estabelecer conexões, compreender e compartilhar suas impressões, atribuindo significado; além de todo o suporte que foi fornecido para que escrevessem um conto, usando a imaginação e todos os conhecimentos até então trabalhados.

Em relação a metodologia utilizada, cabe destacar que foi adequada para a realização desta dissertação, pois além de permitir a minha inserção como pesquisadora na escola, permitiu também a minha vivência como pesquisadora nos estudos para a reformulação do Currículo de Letramento Literário de Piraquara, em 2022 e 2023, onde pude ler, analisar e compartilhar a leitura e estudos de textos, além de experiências com a literatura, com outras profissionais que também faziam parte deste repensar as práticas de letramento literário no município. Assim, através destas vivências, das análises dos documentos, das observações das práticas, das entrevistas e da aplicação de uma sequência didática expandida, foi possível investigar, vivenciar as práticas e ampliar as concepções sobre o letramento literário, além de implantar uma sequência didática expandida.

As limitações desta pesquisa resumem-se à falta de tempo para mais aprofundamentos. Sugerem-se, então, como estudos futuros, investigações sobre: como ficará a reformulação do Currículo de Letramento Literário; se as práticas serão articuladas em sala de aula, visando desenvolver a competência leitora dos alunos; se os cursos de formação continuada ofertados pela SMED serão capazes de preparar os professores para desenvolver a competência leitora dos alunos; bem como dar continuidade a esta pesquisa, explorando mais a fundo as produções da escritas literárias desta turma do 5º ano.

REFERÊNCIAS

- AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus Editora, 1999.
- ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. Hacia uma literatura sin adjectivos. Tradução de: CACCIACARRO, C. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- ANTUNES, B. O ensino da literatura hoje. **FronteiraZ. Revista Do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária**, n. 14, p. 3–17, jul. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/22456/17058>. Acesso em: 26 nov. 2023.
- ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Organização do documento: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO RIBEIRO, A. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- AZEVEDO, R. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. *In*: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANE, Z. **Literatura e letramento** - espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BARBOSA, R. L. L.; SOUZA, A. I. L. DE. Do Letramento Literário à formação do aluno-autor. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 26, n. 3, p. 265–282, 29 fev. 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3699>. Acesso em: 21 set. 2023.
- BARBOSA, B. T. Letramento Literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. **Educação em Foco**. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, n. 1, mar./ago., p. 145-167, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/10675/1/lucasneivadasilva.pdf>. Acesso em: 06 out. 2023.
- BEZERRA, R. G. **Dando nó em pingo d'água**. São Paulo: Drops, 2022.
- BERENBLUM, A. **Por uma política de formação de leitores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. **Literatura. A formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2021**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>>. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Conselho Nacional de educação/Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006**, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CERRILLO, P. C. A escrita criativa dos alunos. **Desenredo. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Brasil, v. 4, n. 2, p. 177-191, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/698>. Acesso em: 01 out. 2023.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, R. Três práticas fundamentais do letramento literário na escola. *In*: FRITZEN, C.; MÜLLER, F. **Ensino de literatura na escola: reflexões e práticas de letramento literário**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 17 - 33.

DALLA-BONA, E. M. **Letramento Literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2012. 311. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2012.

DALLA-BONA, E. M.; BUFREM, L. S. Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino fundamental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p.179-203, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vD9FVS4kVYmv6ftMPtdVKTv/?lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2023.

DALLA-BONA, E. M.; FONSECA, J. T. Análise de obras da literatura infantil como estratégia de formação do pedagogo/professor: saber ler, saber escolher. **Educar em Revista**, Curitiba, v.34, n.72, p.39-56, nov./dez. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000600039&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 jan. 2024.

DALLA-BONA, E. M.; VARGAS, S. L.; SILVA, B. L. Um novo final para O Sofá Estampado: a formação de alunos-autores. **Ensino em Re-vista**, v. 24, n. 1, p. 221–243, 6 mar. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/37675>. Acesso em: 21 set. 2023.

DAMM, A. **A visita**. São Paulo: Claro Enigma, 2018.

ERLBRUCH, W. **O pato, a morte e a tulipa**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009.

ESTEVAM, A. S. B.; SALDANHA, D. M. L. L. Saberes necessários à formação do professor para a mediação do texto literário: uma experiência no programa residência pedagógica. **Revista Est. e Pesquisa**. Juiz de fora, v. 23, n. 3, p. 555-572, set./ dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/34877/23929>. Acesso em: 20 out. 2023.

FAZENDA, I.; TAVARES, D.; GODOY, H. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica**. Campinas: Papirus Editora, 2015.

FRITZEN, C. O lugar da educação literária nas novas orientações curriculares: uma reflexão sobre os caminhos de Portugal e do Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, p. 95-110, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/XWFqnjsvRX7Pr5NSCjhMTVS/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

GARCIA, H. R.; RÊGO, Z. L. G. P. Uma experiência de letramento literário através da leitura de diários. **EntreLetras**, v. 11, n. 3, p. 247–258, 31 dez. 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/10204>. Acesso em: 14 jun. 2023.

GREGORIN, F. J. N. **Literatura Infantil**. Múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GUSSO, A. M.; DALLA-BONA, E. M. A reescrita do texto literário de alunos dos anos iniciais da escolarização. **Educar em Revista**, v.52, p. 69-84, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/z79BLZcPKJzKWKpxZwgDftC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2023.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de: KNIPEL, C. São Paulo: CosacNaif, 2010.

INÁCIO, F. A.; FORMIGA, G. M. F.; AGUIAR, H. J. F. S. D.; SALES, P. Letramento literário: uma prática de leitura com Mãozinhas de seda, de Raduan Nassar. **Revista**

Principia, v. 1, n. 56, p. 81–81, 8 dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/4938>. Acesso em: 14 jul. 2023.

JAUSS, H. R. **A estética da recepção**: colocações gerais. *In*: LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor. Textos de estética da recepção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 67 - 84.

LAJOLO, M. **O que é literatura**. 10. ed. São Paulo: Brasilense, 1989.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de: GERALDI, J. V. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2022.

LESTRADE, A. de. **A grande fábrica de palavras**. Belo Horizonte: Aletria, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. 2. ed. São Paulo: E.P.U, 2018.

MELO, C. A.; MARTINI, J. S.; LOPES, M. K.; SILVA, L. C. M. V.; NUNES, M. F.; SPERRHAKE, R. Leitura Literária na Escola: o desafio da mudança de paradigma. **Revista Conhecimento**, v. 3, p. 105–126, 1 out. 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/2718>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO RIBEIRO, A. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PATTE, G. **Deixem que leiam**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PIRAQUARA. Prefeitura Municipal de Piraquara. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo de Letramento Literário para a educação básica**. Piraquara, PR: 2012.

PIRAQUARA. Prefeitura Municipal de Piraquara. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto político pedagógico da escola rural X**. Piraquara, PR: 2020.

PIRAQUARA. Prefeitura Municipal de Piraquara. Secretaria Municipal de Educação. **Regulamento Interno da Escola X**. Piraquara, PR: 2023.

POSLANIEC, C. **Incentivar o prazer de ler**. Atividades de leitura para jovens. Tradução de: DUARTE, I. M. Porto: Asa, 2005.

QUEIROZ, H. A. **O jogo literário: espaço, função e reverberação da literatura na formação do leitor na infância.** 2012. 150. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Setor de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2012.

REZENDE, N. L. de. Leitura e escrita literárias no âmbito escolar. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 93–105, 2018. Acesso em: 26 out. 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152541>. Acesso em: 23 out. 2023.

ROSA JUNIOR, P. A. F. DA. Formando professores e também leitores: práticas de letramento literário com licenciandos em pedagogia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 2, p. 692–712, 19 maio 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/44629>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** São Paulo: Penso, 2013.

SALDANHA, D. M. L. L.; AMARILHA, M. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. **Educar em revista**, v. 34, n. 72, p. 151-167, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MJQvVRfwwSxHnvF49dJLBRd>. Acesso em: 20 out. 2023.

SALDANHA, D. M. L. L. **O ensino de literatura no curso de pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo.** 2018 Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SALDANHA, D. M. L.L. **O ensino de literatura na formação do pedagogo: qual lugar ocupa nas universidades estaduais do país?.** 2022. Relatório final do estágio (Pós-doutoral). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SANT'ANA, M. de F. **Passos iniciais à formação do leitor literário: “oficinas literárias temáticas” para o 3º ano do Ensino Fundamental.** 2019. 161. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-graduação em Letras, Cascavel, 2019.

SCIESZKA, J. **A verdadeira história dos três porquinhos.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

SILVA, A. M. de O. C.; SILVEIRA, M. I. M. Letramento literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores. **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**, v. 1, n. 1, p. 92–100, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7420216-Letramento-literario-na-escola-desafios-e-possibilidades-na-formacao-de-leitores.html>. Acesso em: 10 set. 2023.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade.** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, F. J. N.; MOURA, M. A. A estética da recepção e as práticas de leitura do bibliotecário-indexador. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/22345>. Acesso em 15 fev. 2024.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

SOUZA, R. J. de; COSSON, R. O cantinho da Leitura como prática de letramento literário. **Educar em Revista**, v. 34, n. 72, p. 95–109, dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ZX6G6Svd8PnwTR7YGcGHZnq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SOUZA, R. J.; MARTINS, I. A. Educação infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caixas do Sul, v. 20, n. especial, p. 221-239, 2015. Disponível: <https://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/cellij/educacao-infantil-e-literatura--martins-neto-e-souza---2015.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2024

TAUVERON, C. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. **Educar Em Revista**, n. 52, p. 85–101, 1 jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FZSv6YmSCZpxg8y4zvrP5vQ/?lang=pt#>. Acesso em: 28 set. 2023.

TAUVERON, C. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. **REPÈRES – recherches en didactique du français langue maternelle**. Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon, n. 19, p. 9-38, 1999. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2289. Acesso em: 10 out. 2023

TRIVIZAS, E. **Os três lobinhos e o porco mau**. São Paulo: Brinque Book, 1996.

ZANATTA, D. L.; VERARDI, F. Leitura em licenciaturas: a história de leitor de estudantes universitários. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 16, n. 2, p. 183-207, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/10717>. Acesso em: 14 fev. 2024.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2012.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 2004.

ZOLTOWSKI, A. P. C. ZOLTOWSKI, A. P. C.; COSTA, A. B.; TEIXEIRA, M. A. P., KOLLER, S. H. Qualidade metodológica das revisões sistemáticas em periódicos de psicologia brasileiros. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 97–104, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/L7CvnCh4KJVhgcnkLKnTtFc/#>. Acesso em: 14 jun. 2023.

WACHOWICZ, L. M. P. **Projeto linha de leitura**. Formação de professoras e pedagogas. Brasil, 2022. Não publicado.

APÊNDICE 1 - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA DE INTERESSE PELO CAMPO DE PESQUISA



MUNICÍPIO DE
PIRAQUARA

Secretaria de
Educação

PIRAQUARA, 03 DE AGOSTO DE 2022

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA DE INTERESSE PELO CAMPO DE PESQUISA

A Escola _____ está ciente do interesse das pesquisadoras Elisa Maria Dalla-Bona e Dayane Ramos de Campos na realização da pesquisa: Reflexos do currículo de letramento literário do município de Piraquara-PR na formação de leitores, nas dependências desse equipamento da Secretaria Municipal da Educação.

Por ser verdade firmamos o presente.

Atenciosamente,

Francislaine Apatecida Meira

(Diretora)

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS**MUNICÍPIO DE
PIRAQUARA**Secretaria de
Educação

PIRAQUARA, 03 DE AGOSTO DE 2022

CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS

Senhor coordenador,

Declaramos que nós da Escola _____ estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Reflexos do currículo de letramento literário do município de Piraquara-PR na formação de leitores", a responsabilidade de Elisa Maria Dalla-Bona e Dayane Ramos de Campos, nas nossas dependências.

Estamos cientes que os participantes serão os estudantes do 5º ano D do período vespertino, a professora de letramento literário da turma e a bibliotecária. Estamos cientes ainda, de que o trabalho proposto deve seguir a resolução (466/2012 CNS) e complementares.

Atenciosamente,

Francislaine Aparecida Meira

(Diretora da Unidade Educacional)

Matricula 10763/22
PORT

APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORAS)

Nós Elisa Maria Dalla-Bona orientadora e Dayane Ramos de Campos mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você professora de letramento literário a participar de um estudo intitulado "Reflexos do currículo de letramento literário do município de Piraquara-PR na formação de leitores".

a) O objetivo desta pesquisa é investigar como as orientações presentes no currículo de letramento literário de Piraquara-PR têm influenciado na prática dos professores em sala de aula, bem como tem contribuído para a formação de leitores.

b) A pesquisa será realizada na escola no segundo semestre de 2022, no horário normal de aula às sextas-feiras. A pesquisadora acompanhará os estudantes nas aulas de letramento literário iniciando as observações como uma espectadora, gradualmente se tornará uma participante nas aulas, contribuindo no planejamento e execução das atividades; acompanhará os estudantes à biblioteca para o empréstimo de livros e entrevistará os estudantes, a professora de letramento literário, bem como a bibliotecária.

c) Caso você concorde em colaborar com a pesquisa, será solicitado que participe de uma entrevista que será gravada a respeito da sua formação profissional, as formações continuadas ofertadas pelo município, sobre as aulas de letramento literário e o currículo de letramento literário. A entrevista será previamente agendada para um dia de seu horário de permanência.

d) Em nenhum momento seu nome ou imagem serão divulgados, seu anonimato está assegurado.

e) As contribuições diretas desta pesquisa estão na reflexão sobre o planejamento das aulas de letramento literário e nas sugestões para colaborar com a formação de leitores literários.

f) Para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo, as pesquisadoras poderão ser contactadas pelo seguinte:

Elisa Maria Dalla-Bona: e-mail: elisabona2@gmail.com, telefone (41) 999710606

Dayane Ramos de Campos: e-mail: day.r.campos@hotmail.com, telefone (41) 36698631.

g) A sua participação neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

Assinatura do Responsável Legal

Assinatura da pesquisadora

Eu concordo, voluntariamente, em participar deste estudo.

Piraquara, ____ de agosto de 2022

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

[Assinatura da Pesquisadora]

APÊNDICE 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO COORDENADORAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Coordenadora de Letramento Literário)

Nós Elisa Maria Dalla-Bona orientadora e Dayane Ramos de Campos mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você coordenadora de letramento literário da SMED, a participar de um estudo intitulado "Reflexos do currículo de letramento literário do município de Piraquara-PR na formação de leitores".

a) O objetivo desta pesquisa é investigar como as orientações presentes no currículo de letramento literário de Piraquara-PR, têm influenciado na prática dos professores (m sala de aula, bem como tem contribuído para a formação de leitores.

b) Caso você concorde em colaborar com a pesquisa será solicitado que participe de uma entrevista a ser gravada, sobre a construção e implantação do currículo de letramento literário e seus impactos nas salas de aula.

c) As contribuições diretas desta pesquisa estão na reflexão sobre o planejamento das aulas de letramento literário e nas sugestões para colaborar com a formação de leitores literários.

d) Para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo, as pesquisadoras poderão ser contactadas pelo seguinte:

Elisa Maria Dalla-Bona: e-mail: elisabona2@gmail.com, telefone (41)999710606

Dayane Ramos de Campos: e-mail: day.r.campos@hotmail.com, telefone (41) 36698631.

e) A sua participação neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

f) O material obtido para este estudo será utilizado unicamente para essa pesquisa e será armazenado pelo período de cinco anos após o término do estudo será descartado conforme normas vigentes.

g) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual concordei em participar. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Assinatura do Responsável Legal

Assinatura da pesquisadora

Eu concordo, voluntariamente, em participar deste estudo.

Piraquara, ___ de agosto de 2022

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

[Assinatura da Pesquisadora]

APÊNDICE 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS/RESPONSÁVEIS

O/A estudante _____ sob sua responsabilidade está sendo convidado/a por nós, Elisa Maria Dalla-Bona orientadora e Dayane Ramos de Campos mestrande do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado “Reflexos do Currículo de Letramento Literário do município de Piraquara-PR na formação de leitores”.

a) As contribuições diretas desta pesquisa estão na reflexão sobre o planejamento das aulas de letramento literário e nas sugestões para colaborar com a formação de leitores literários.

b) Caso você autorize a participação da criança sob sua responsabilidade, será solicitado a ele/a que participe de uma entrevista a respeito de suas leituras literárias, suas impressões sobre a aula de letramento literário e a biblioteca da escola, bem como sobre o empréstimo de livros.

c) A pesquisa bem como a entrevista será realizada na escola no horário normal de aula nas sextas-feiras.

d) Em nenhum momento o nome ou imagem dos participantes serão divulgados. Quando os dados obtidos com este estudo forem publicados, eles estarão codificados de modo a garantir o anonimato.

e) Para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo, as pesquisadoras poderão ser contactadas pelo seguinte:

Elisa Maria Dalla-Bona: e-mail: elisabona2@gmail.com, telefone (41)999710606

Dayane Ramos de Campos: e-mail: day.r.campos@hotmail.com, telefone (41) 36698631.

f) A participação da criança neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

g) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação da criança.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento, compreendi o objetivo do estudo e autorizo, de maneira voluntária, a participação da criança sob minha responsabilidade.

Piraquara, ____ de agosto de 2022

[Assinatura do Pai ou Responsável Legal]

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

APÊNDICE 6 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO CRIADORA DO PROJETO LINHA DE LEITURA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Criadora do Projeto Linha de Leitura)

Nós Elisa Maria Dalla-Bona orientadora e Dayane Ramos de Campos mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você criadora do projeto Linha de Leitura participar de um estudo intitulado "Reflexos do currículo de letramento literário do município de Piraquara-PR na formação de leitores".

a) O objetivo desta pesquisa é investigar como as orientações presentes no currículo de letramento literário de Piraquara-PR têm influenciado na prática dos professores em sala de aula, bem como tem contribuído para a formação de leitores.

b) Caso você concorde em colaborar com a pesquisa será solicitado que participe de uma entrevista a ser gravada, sobre o Projeto Leitura: sua constituição, sua implantação no município de Piraquara e suas contribuições para a formação do leitor literário.

c) As contribuições diretas desta pesquisa estão na reflexão sobre o planejamento das aulas de letramento literário e nas sugestões para colaborar com a formação de leitores literários.

d) Para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo, as pesquisadoras poderão ser contactadas pelo seguinte:

Elisa Maria Dalla-Bona: e-mail: elisabona2@gmail.com, telefone (41)999710606

Dayane Ramos de Campos: e-mail: day.r.campos@hotmail.com, telefone (41) 36698631.

e) A sua participação neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

f) O material obtido para este estudo será utilizado unicamente para essa pesquisa e será armazenado pelo período de cinco anos após o término do estudo será descartado conforme normas vigentes.

g) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual concordei em participar. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Assinatura do Responsável Legal

Assinatura da pesquisadora

Eu concordo, voluntariamente, em participar deste estudo.

Piraquara, ____ de agosto de 2022

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

[Assinatura da Pesquisadora]

APÊNDICE 7 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Local: Duração:

1. Qual sua formação?
2. Há quanto tempo é professora?
3. Há quanto tempo trabalha na Rede Municipal de Ensino?
4. Há quanto tempo trabalha com letramento literário?
5. Na sua graduação ou especialização, você estudou a respeito de abordagens didáticas do trabalho com a literatura? Por favor, especifique.
6. Você já leu algum livro, texto ou artigo do autor Rildo Cosson? Já leu ou ouviu sobre a sequência básica para trabalhar com a literatura? Comente se desejar.
7. Você considera que os cursos de formação continuada que você participou, ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, contribuiu com a sua formação para trabalhar com abordagens didáticas de leitura nas aulas de letramento literário? Comente se desejar.
8. Em algum destes cursos que você participou houve estudos acerca do Currículo de Letramento Literário? Você saberia relatar quais os objetivos deste currículo? Você o considera didático para ser usado no planejamento? Você faria alguma mudança nele? Por favor, comente.
9. Além das orientações presentes no currículo, você recebe alguma outra orientação da Secretaria Municipal de Educação ou algum material com sugestões e/ou orientações de temas e/ou obras literárias a serem articulados nas aulas de letramento literário? Explique por favor.
10. Como você costuma planejar suas aulas de letramento literário, existe alguma ordem, ou sequência de atividades? Você tem dificuldade de planejar ou sente carência de algum apoio ou suporte? Comente por favor.
11. Você costuma chamar atenção dos alunos utilizando algum adereço, objeto, fantasia ou até mesmo preparando o ambiente para a história?
12. Você costuma entregar livros ou textos para leitura individual e silenciosa do aluno antes de uma discussão ou normalmente a leitura é direcionada por você?

13. Além de atividades de leitura você já planejou alguma atividade onde os alunos eram estimulados a usar a imaginação para escrever/criar uma história? Por favor, comente.

14. Ao decorrer do ano você procura abranger os diversos gêneros textuais ao planejar suas aulas de letramento literário, como: conto; história em quadrinhos; poesia; fábulas? Existe alguma recomendação da secretaria da educação ou escola em relação aos gêneros literários?

15. Você acredita que as aulas de letramento literário contribuem com a formação do leitor? Despertando nos alunos a vontade de ler?

16. Qual a sua opinião sobre o tempo destinado as aulas de letramento literário, uma aula semanal é suficiente? Comente.

17. Com os livros de literatura disponibilizados pela escola é possível realizar um bom trabalho? Sobre a compra de livros pela escola, o professor participa dando sugestões de títulos?

18. Qual é a sua visão sobre o projeto “Linhas da Leitura” do Rotary Clube na sua escola?

APÊNDICE 8 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA BIBLIOTECÁRIA

Data: Local: Duração:

1. Qual sua formação?
2. Há quanto tempo é professora?
3. Há quanto tempo trabalha na Rede Municipal de Ensino?
4. Há quanto tempo é bibliotecária? Você gosta dessa função?
5. A Secretaria Municipal de Educação oferece cursos de formação específica para bibliotecários? Com que frequência? Estes cursos contribuem com seu trabalho?
6. Há quanto tempo existe a biblioteca na escola? Saberria dizer como ocorreu esta implementação? Havia alguma forma de empréstimo de livros antes desta da biblioteca na escola?
7. A partir de que ano escolar os alunos frequentam a biblioteca para o empréstimo de livros? Como ocorre esta escolha de livros? Você acredita que o tempo destinado para o empréstimo de livros é suficiente? Com as demais turmas como ocorre o empréstimo de livros?
8. Existe algum projeto ou contação de histórias na biblioteca? Se existe como você planeja essas atividades? Elas são exigidas pela Secretaria Municipal de Educação?
9. Os alunos frequentam a biblioteca para leitura no local, fora do horário de aula? Por favor, comente.
10. Você acredita que esse espaço tem contribuído significativamente para a formação dos leitores? Por favor, comente.
11. Você saberia dizer quais livros os alunos do 5º ano preferem?
12. Sobre o acervo de literatura, você acredita que supre as necessidades de trabalho das professoras?
13. Existem na biblioteca obras literárias com mais de trinta exemplares para o trabalho com todos os alunos ao mesmo tempo?
14. Como ocorre a compra de livros na escola é solicitado a você sugestão de títulos baseados na preferência dos alunos?
15. Qual é a sua visão sobre o projeto “Linhas da Leitura” do Rotary Clube na sua escola?

APÊNDICE 9 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA REGENTE

Data: Horário: Local:

- 1) Qual sua formação?
- 2) Há quanto tempo é professora? Há quanto tempo trabalha na Rede Municipal de Ensino de Piraquara?
- 3) Na sua graduação ou especialização,
- 4) Você estudou a respeito de abordagens didáticas do trabalho com a literatura? Por favor, especifique.
- 5) Costuma trabalhar literatura nas aulas de língua portuguesa? Como acontecem estas aulas, os alunos são estimulados a ler e escrever suas histórias?
- 6) Você considera que os cursos de formação continuada que você participou, ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, contribuiu com a sua formação para trabalhar com abordagens didáticas de leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa? Comente se desejar.
- 7) Há quanto tempo o Projeto Linha de Leitura foi implantado na Escola M. Rural Marilda? Você considera que o projeto contribuiu com o desenvolvimento da leitura dos alunos? Já observou avanços?
- 8) Você acha que o Projeto Linha de Leitura tem contribuído com a formação do leitor literário? Estimula os alunos a se interessar pela literatura?
- 9) O que você acha dos livros do carrinho da leitura? Teve oportunidade de ler? Você acredita que eles estimulam a leitura literária?
- 10) Você encerraria, mudaria acrescentaria alguma coisa neste projeto?
- 11) Como os alunos se comportam durante os momentos de leitura do Projeto Linha de Leitura? Demonstram interesse e entusiasmo pelas histórias? Gostam de contá-las para o colega da dupla?
- 12) A partir destas leituras praticadas durante as aulas os alunos são estimulados a pensar, imaginar, desenvolver a criatividade até mesmo para escrever outras histórias? Você os estimula para isto?
- 13) Você diria que após a implantação do projeto os alunos estão frequentando mais a biblioteca para o empréstimo de livros?

APÊNDICE 10 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Data: Horário: Local:

1. Você gosta de ler ou ouvir histórias?
2. Que tipo de histórias chama mais sua atenção?
() Conto de fadas () Aventura
() Terror () Bruxas
() História em quadrinhos () Outros
3. Você gosta de escrever? E de escrever histórias? Me conte que coisas já escreveu, gostaria de me mostrar? Você escreve em casa ou só na escola?
4. No que você se inspira para escrever suas histórias, de onde tira suas ideias para atrair o leitor?
5. Você já criou uma história por escrito nas aulas de Letramento Literário? Como foi está experiência?
6. Você acha que as histórias lidas ou contadas nas aulas de letramento literário te estimulam a escrever suas próprias histórias?
7. Você gosta das aulas de letramento literário? Elaste divertem, te ensinam algo, te despertam algum sentimento? Quais? Comente um pouco sobre a aula?
8. Você já leu algum livro individualmente durante a aula de letramento literário? Qual livro? Você gostou?
9. Você acha que estas leituras realizadas durante as aulas de letramento literário te incentivam a gostar de ler?
10. Você empresta livros na biblioteca da escola para levar para casa? Alguém mais lê os livros levados?
11. Quando você vai à biblioteca da escola emprestar um livro e fácil localizar algum de sua preferência ou já procurou algum específico e não encontrou?
12. Na biblioteca, você recebe ajuda para encontrar os livros que deseja? De quem?
13. O que você acha do tempo que tem para ir até a biblioteca? É pouco ou é muito? Você faria alguma mudança? Qual?
14. Você visita a biblioteca em outros momentos? Quais? O que gosta de fazer?
15. O que você acha do projeto “Linhas da Leitura” do Rotary Clube? Ajudou a melhorar sua leitura ou estimulou a ler mais histórias?

APÊNDICE 11 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A CRIADORA DO PROJETO LINHA DE LEITURA

Data:

Horário:

Local:

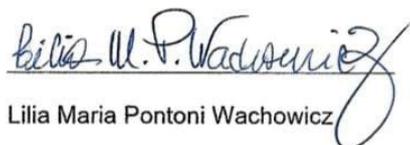
- 1) Qual foi sua motivação para criar o Projeto Linha de Leitura para alunos do 1º ao 5º ano? Quais são os objetivos do projeto? Em que ano o projeto foi criado e quando começou a ser aplicado nas escolas?
- 2) Ao criar o projeto você pensou em abranger a leitura literária como prática de leitura?
- 3) Você considera que o projeto tem despertado nos alunos o gosto e o hábito pela leitura? E pela leitura literária?
- 4) Você acredita que a partir destas leituras praticadas durante as aulas os alunos são estimulados a pensar, imaginar, desenvolver a criatividade até mesmo para escrever outras histórias?
- 5) Como foi realizada a seleção dos livros, foi priorizado livros de literatura? E nas escolas de Piraquara como ocorreu esta seleção?
- 6) Quando iniciou a implantação deste projeto nas escolas municipais de Piraquara? Ele abrange ou irá abranger todas as escolas da rede? Você tem coletado resultados satisfatórios em relação à prática de leitura e de leitura literária?
- 7) De que maneira a SMED de Piraquara contribui para a implantação e execução deste projeto nas escolas?
- 8) Há quanto tempo este projeto foi implantado na Escola M. Rural Marilda? Você já tem coletado resultados dos alunos desta instituição em relação à prática de leitura e da leitura literária?

APÊNDICE 12 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IDENTIDADE

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IDENTIDADE

Eu, Lilia Maria Pontoni Wachowicz, portadora da cédula de identidade RG nº 3.688.279-4, e CPF 647.870.019-49, **autorizo** o uso da minha identidade e depoimentos em qualquer meio de comunicação para fins didáticos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico, sem quaisquer ônus e restrições.

Curitiba, 06 de março de 2024


Lilia Maria Pontoni Wachowicz

APÊNDICE 13 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM COORDENADORA RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO

Data:

Horário:

Local:

- 1) Qual sua formação?
- 2) Na sua graduação ou especialização, você estudou a respeito de abordagens didáticas do trabalho com a literatura? Por favor, especifique.
- 3) Como surgiu o interesse por criar um currículo específico para trabalhar com o letramento literário? Qual era a intenção?
- 4) Em que ano iniciou os estudos para a criação do currículo e quanto tempo levou até a sua implantação?
- 5) Como funcionava o grupo de estudos para a criação do currículo? Qual era o papel do consultor Cleber Fabiano?
- 6) Quais eram as perspectivas teóricas que nortearam os estudos para elaboração do currículo?
- 7) Após a implantação foi realizado estudos aprofundados do currículo com todos os profissionais da rede? Como foram?
- 8) As coordenadoras pedagógicas das escolas foram preparadas para ajudar as professoras no planejamento do letramento literário?
- 9) Quais as mudanças que ocorreram? Já estava previsto uma aula específica para trabalhar com o letramento literário?
- 10) Foram adquiridos mais livros para as escolas? Houve alguma mudança em relação às bibliotecas escolares?
- 11) Após implantação houve alguma atualização do currículo?
- 12) Quanto tempo você atuou como coordenadora de letramento literário após a implantação do currículo na rede?
- 13) Você considera que as orientações presentes no currículo têm influenciado na prática dos professores?
- 14) Como coordenadora de letramento literário como gostaria que fosse a prática dos professores?
- 15) Você considera que as aulas de letramento literário têm formado leitores literários?
- 16) Você mudaria ou acrescentaria algo ao currículo? Especifique por gentileza.
- 17) Gostaria de fazer algum apontamento?

APÊNDICE 14 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A COORDENADORA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Data:

Horário:

Local:

- 1) Qual sua formação?
- 2) Na sua graduação ou especialização, você estudou a respeito de abordagens didáticas do trabalho com a literatura? Por favor, especifique.
- 3) Há quanto tempo atua como coordenadora de letramento literário?
- 4) Desde que assumiu a coordenação de letramento literário na rede houve estudos aprofundados sobre o atual currículo com as professoras que trabalham com letramento literário e com as coordenadoras das escolas? Ainda se utiliza do currículo como base para as aulas de letramento literário?
- 5) Como acontecem as formações? O que você procura abordar nas formações ofertadas aos professores como estratégias para leitura?
- 6) Como você acredita que deve ser o trabalho com o letramento literário em sala? Quais estratégias consideram fundamentais?
- 7) Você acredita que as formações ofertadas pela rede são suficientes para que os professores desenvolvam um trabalho de qualidade?
- 8) Você considera que as aulas de letramento literário têm formado leitores literários?
- 9) Existem formações também para os professores bibliotecários, o que se espera destes profissionais?
- 10) Houve necessidade de atualizar o currículo. Quais são os objetivos desta atualização? O que se pretende melhorar?

APÊNDICE 15 – QUADRO DE CONTEÚDOS CLT - 5º ANO

ENSINO FUNDAMENTAL

Objetivo Principal: Garantir a continuidade do processo de letramento literário, pelo contato mediado com obras literárias e o desenvolvimento da apreciação artística, por meio da diversidade de obras, da análise orientada, da comparação entre obras do mesmo autor, reconto, confronto e similaridades entre diferentes gêneros, estabelecimento padrões intertextuais (texto & texto; texto & leitor) e outras possibilidades de imersão nos gêneros de tipologia narrativa.

5º ano (entre 10 e 11 anos)

Obras de Referência	Conteúdos (manusear livros, ler/ouvir a leitura, ouvir contação de histórias)	Situações de ensino e aprendizado	Crítérios referenciais finais
<p><i>Editorial</i> título(s)</p> <p>Narrativa visual: <i>FTD:</i> E o palhaço o que é? <i>Melhoramentos:</i> O lobo negro; <i>FTD:</i> Pela porta do coração; <i>Companhia das Letrinhas:</i> Chapeuzinho Vermelho e outros contos por imagem; Com temática africana, autores africanos e/ou afro-brasileiros, e/ou com protagonistas negros: <i>SM:</i> A história de Chico Rei; O que tem na janela, Jamela?; <i>FTD:</i> Histórias que nos contaram em Luanda; Com temática indígena, autores indígenas e/ou com protagonistas indígenas: <i>Peirópolis:</i> Puratig – o remo sagrado; <i>Melhoramentos:</i> A descoberta das frutas, As noivas da estrela; Contos acumulativos, de repetição, adivinhação... <i>FTD:</i> Ah, cambaxirra se eu pudesse..., Pimenta no Cocuruto, O domador de monstros;</p>	<p>☺Leitura para apreensão das ideias dos gêneros de tipo narrativo (contos clássicos, contemporâneos, entre outros);</p> <p>☺Leitura de narrativa visual;</p> <p>☺Leitura para estabelecimento de aproximações e contraposições entre obras clássicas e versões modernas;</p> <p>☺Leitura para relacionar/comparar personagens com o mesmo perfil (no conto clássico e na releitura deste, nos personagens negros, personagens indígenas, nos personagens femininos, nas crianças; por exemplo);</p> <p>☺Leitura para estabelecimento de relações com outras linguagens (canções, subgêneros do gênero poema, HQS, animações, entre outros);</p> <p>Leitura de fruição (imersão na narrativa), para a apreciação da obra;</p> <p>☺Leitura para antecipar acontecimentos e/ou elementos constitutivos do conto;</p> <p>☺Leitura para reconhecer as</p>	<p>Apresentar a obra, auxiliando os alunos na apreensão das ideias por meio de discussões, rodas de conversa, debates, entre outros;</p> <p>Apresentar uma obra de narrativa visual, fazendo com os alunos a leitura orientada, por meio de questões e da observação;</p> <p>Apresentar uma obra de narrativa visual e propor o reconto, coletivamente, de modo verbal (registro escrito);</p> <p>Narrar um conto (ou outra obra literária) e propor sua “transformação” narrativa visual;</p> <p>Propor a leitura “comparada”, ou seja, a mesma temática e personagens com perfis bastante diferenciados;</p> <p>Propor a leitura de contos clássicos e suas versões “modernas” para estabelecer similaridades e contraposições (nos personagens, na linguagem, no perfil dos personagens, entre outros);</p> <p>Propor a leitura de gêneros que apresentem diferentes graus de protagonismo em personagens idênticos (o indígena, por exemplo, o negro entre outros);</p> <p>Propor a criação de perfil diferente para o personagem dentro de dado conto, modificando</p>	<p>☺Demonstra autonomia ao expressar sua compreensão acerca das ideias contidas nos gêneros frequentados ao longo do ano letivo;</p> <p>☺Lê narrativas visuais, estabelecendo, sob a orientação do professor, relações de causa e efeito;</p> <p>☺Estabelece, com a orientação do professor, aproximações e contrapontos entre obras clássicas e modernas;</p> <p>☺Relaciona e compara, sob a orientação do professor, o perfil de personagens em narrativas produzidas em diferentes contextos históricos de produção e recepção da obra literária;</p> <p>☺Estabelece, sob a orientação do professor, relações complementares e ou de oposição entre a obra literária e suas adaptações (para o cinema, teatro, HQS, entre outros);</p> <p>Antecipa acontecimentos num dado conto formulando</p>

<p><i>Global</i>: Por que os mosquitos zunem no ouvido da gente; <i>Moderna</i>: A Velhinha Maluquete; Obras modernas (autores nacionais e/ou traduções): <i>Brinque book</i>: A velhinha que dava nome às coisas, O catador de pensamentos; Quando Estela era muito, muito pequena; <i>Richmond</i>: A vaca que botou um ovo; <i>FTD</i>: Fábula de dois irmãos, Para que serve uma barriga tão grande?, Você quer ser meu amigo? <i>Global</i>: Os três ladrões; Contos clássicos, de fadas, maravilhosos (autoria, tradução ou reconto): <i>Rovelle</i>: A mão na massa; <i>Global</i>: A moça tecelã, Uma ideia toda azul; <i>Rocco</i>: Dra. Clarissa Pinkola Estés - Contos dos Irmãos Grimm; <i>SM</i>: O flautista de Hamelin; Contos populares, folclóricos (nacionais e de origem estrangeira): <i>FTD</i>: Um mundo de histórias de países distantes; <i>Ática</i>: Contos e lendas de um vale encantado, Contos de enganar a morte; <i>Larousse Junior</i>: (Coleção de Boca em Boca) Cruz-Credo!, Histórias de Boca, Histórias Daqui e Dacolá;</p>	<p>diferentes vozes do gênero de tipo narrativo; ☺ Leitura para determinar os eixos de conflito e resolução de uma narrativa; ☺ Leitura para levantar hipóteses sobre os acontecimentos possíveis na narrativa; ☺ Leitura para resumir a narrativa oralmente e por escrito (coletiva e individualmente), mantendo os principais elementos do texto original; ☺ Leitura para elaborar (coletiva e individualmente) o gênero resenha crítica; ☺ Leitura para interessar-se e conhecer a biografia do autor;</p>	<p>assim, a situação de conflito e resolução, bem como o protagonismo; Propor a análise dos elementos que constituem o conto determinando, assim, o desenrolar da narrativa; Propor o reconto por meio da elaboração de texto dramático, produção de HQ, entre outros; Apresentar uma obra e correlacioná-la a outra linguagem com a mesma temática (conto de fadas & HQS), por exemplo; Analisar o modo composicional de uma dada temática num conto e num HQ, por exemplo; Ler para as crianças com o intuito de levá-las à imersão na narrativa (fruição); Contar histórias de modos diversos como: com o uso de recursos (fantoques, dedoches, cenários, entre outros – sempre produzidos pelos próprios alunos), e/ou com o uso das ilustrações, com entonação e ritmo adequados, pela contação livre, baseada em obra literária; Variar os modos de contar histórias, dando ênfase ao que se conta e não a quem conta; (o contador é sempre menos importante do que aquilo que se conta); Propor discussões coletivas sobre o gênero lido/ouvido/observado para que se levantem os conflitos e a resolução destes na obra literária; Propor leitura “comparada” para estabelecer aproximações entre texto & texto; Propor leitura para retomar aspectos similares ou antagônicos já observados pelo leitor</p>	<p>hipóteses, com o auxílio do professor; ☺ Reconhece as diferentes vozes da narração, definindo, sob a orientação do professor o perfil destes; ☺ Reconhece na narrativa, sob a orientação do professor, o(s) conflito(s) e a(s) respectiva(s) resolução deste; ☺ Levanta hipóteses sobre os acontecimentos de uma narrativa, utilizando-se para isso do texto verbal e não verbal que a compõe, sob a orientação do professor; ☺ Elabora coletiva e individualmente o gênero resenha crítica, sobre uma obra conhecida, sob a orientação do professor; ☺ Demonstra interesse pela biografia de um ou mais autores que lhe forem apresentados durante o ano letivo;</p>
--	--	--	---

<p><i>Rocco:</i> nasceram estrelas;</p>	<p>Como as</p>	<p>noutras obras conhecidas; Propor leitura com interferência do ouvinte, para levantar hipóteses sobre o decorrer da narrativa; Elaborar coletivamente uma resenha crítica sobre uma obra lida na sala de aula; Propor a elaboração individual de uma resenha crítica, orientando os alunos sobre o modo composicional desse gênero;</p>	
---	--------------------	---	--